CALIDAD Y EVALUACIÓN

Filosofía de la educación en el devenir del docente

Francisco Guzmán Marín
Pedro Alejandro Tena Moreno
Fidel Negrete Estrada
Ana Gabriela Núñez Mejía
Erik Avalos Reyes
Denisse Esther Negrete Herrera









Calidad y evaluación

Filosofía de la educación en el devenir del docente

Francisco Guzmán Marín
Pedro Alejandro Tena Moreno
Fidel Negrete Estrada
Ana Gabriela Núñez Mejía
Erik Avalos Reyes
Denisse Esther Negrete Herrera









Francisco Guzmán Marín, Pedro Alejandro Tena Moreno, Fidel Negrete Estrada, Ana Gabriela Núñez Mejía, Erik Avalos Reyes, Denisse Esther Negrete Herrera
Calidad y evaluación. Filosofía de la educación en el devenir del docente
México: UPN / BCENUF "Prof. J. Jesús Romero Flores" / Facultad de Humanidades y Artes (UNR) / Silla vacía Editorial

Primera edición: MMXIX

Características gráficas y tipográficas | Silla vacía Editorial

Corrección de estilo y cuidado de la edición | *Sr. Tarántula*

Maquetación y forro | Noé Martínez

ISBN: 978-607-98630-0-5

1. Filosofía y psicología

2. Educación, investigación

www.sillavaciaeditorial.com
Miguel Cabrera 88a, Centro Histórico
CP 58000, Morelia, Michoacán, México

Editor responsable: Miguel Ángel García Guzmán

Impreso en México - *Printed in Mexico*

Este libro es producto del trabajo de investigación realizado por los integrantes del Cuerpo Académico: Teoría y Filosofía de la Educación (UPN-CA-114). Aprobado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP), en el proyecto: Fundamentos Filosóficos de las Categorías Conceptuales de Calidad Educativa y Evaluación del Desempeño Docente en la Definición de las Políticas y Prácticas de la Educación en el Siglo XXI (IDCA: 28633 vigencia: julio 2018-enero 2020).

Aunado a dicho trabajo de investigación colegiada, se implementó con alumnos de diversos posgrados de la UPN el seminario: *Filosofía de la educación: la calidad educativa y las políticas educativa en el siglo XXI (enero-junio 2019)*, con la finalidad de exponer y discutir las categorías clave señaladas en el título del mismo. Los resultados de la discusión están expuestos en las siguientes páginas.

Erik Avalos Reyes

Contenido

Presentación
Daniel Lesteime 9

La experiencia internacional de la evaluación docente
Francisco Guzmán Marín 15

La evaluación Docente en México
Pedro Alejandro Tena Moreno 71

Sobre la fundamentación epistemológica de la educación socioemocional
Fidel Negrete Estrada 101

La desatención familiar como una barrera en el aprendizaje de los alumnos de cuarto grado de primaria
Ana Gabriela Núñez Mejía 121

Filosofía de la educación y la llamada calidad educativa
Erik Avalos Reyes 143

La educación ambiental en la escuela primaria
Denisse Esther Negrete Herrera 159

Presentación

Dr. Daniel Lesteime
Rector ISG / Profesor de posgrado UNR

La formación docente es un proceso de aprendizaje que se lleva a cabo de manera sistemática y profesional en el contexto de la academia en tanto espacio de profesionalización de los educadores. En dicho proceso, de estructura compleja y variable, intervienen –además– una multiplicidad de experiencias intersubjetivas que constituyen el contenido del hecho formativo, así como también, una red de teorías o concepciones que articulan esas experiencias.

En tal sentido, el trabajo que viene realizando el Cuerpo Académico de Teoría y Filosofía de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de México, a partir del Proyecto "Fundamentos Filosóficos de las Categorías Conceptuales de Calidad Educativa y Evaluación del Desempeño Docente en la Definición de las Políticas y Prácticas de la Educación en el Siglo XXI", busca hacer foco en una de las aristas más espinosas de la formación docente y, como producto de dicho trabajo, hoy tenemos ante nosotros estos resultados que se presentan en esta publicación y que como objetivo se propone exponer y discutir algunos de sus resultados. Este libro se escribe colectivamente y delimita su traza a partir de un cruce de temáticas de interés para el campo pedagógico atravesadas por un eje común: el de la evaluación docente.

El libro, denominado por sus autores *Calidad y evaluación. Filosofía de la educación en el devenir del docente*, aborda, como lo anticipáramos, cuestiones vinculadas a la formación, a los procesos de acreditación, a la llamada calidad educativa y a algunos de los nuevos paradigmas pedagógicos. Con-

ceptos todos que siguen suscitando controversias en el ámbito académico y al interior de las propias prácticas de los enseñantes.

El texto se compone de seis trabajos. En el primero de ellos: "La experiencia internacional de la evaluación docente", Francisco Guzmán Marín ofrece un panorama sobre los modelos evaluativos de desempeño docente de diferentes países, lo que nos permite establecer la crítica de las bases que sostienen formas de evaluar no sólo el desempeño de los estudiantes sino el trabajo docente y directivo en las escuelas mexicanas. La propuesta gira en torno de situar a la evaluación en una dimensión nueva, contribuyendo al análisis de las dinámicas de funcionamiento institucional y orientando la toma de decisiones sobre la base de modelos críticos de reflexión educativa.

La evaluación entendida como cuantificación de resultados, la evaluación sesgada que otrora normalizaba y habilitaba la estigmatización, tórnase ahora en herramienta fundamental para comprender las lógicas que impulsan el ejercicio profesional de docentes y directivos y el aprendizaje por parte de los estudiantes. Evaluación integral, negociada, solventada en un proyecto amplio que otorga a los agentes la posibilidad de revisar sus propios patrones y marcos de referencia y avanzar en la búsqueda de nuevos enfoques. La calidad misma de la práctica profesional, según el autor, depende del nivel de estructuración de instrumentos de evaluación dispuestos con este sentido. En apoyo de esto, se esgrimen largamente los puntos sobresalientes de las políticas educativas de otros países y se comparan los distintos momentos históricos que dieron lugar, en el sistema educativo de México, a distintas formas de evaluar.

Como afirma en "La evaluación docente en México" Pedro Alejandro Tena Moreno:

> La evaluación por sí misma no produce mejoras. La evaluación no resuelve problemas, sólo los señala. Se supone que de ella se siguen

> acciones y decisiones, que son las que realmente podrían tener algún impacto de mejora sobre el sistema educativo (97).

El modelo de evaluación cristaliza la mirada general de quienes tienen a su cargo las instituciones, las resistencias más o menos explícitas de los docentes y estudiantes, y antes que eso, la línea programática de los responsables del diseño de políticas públicas en materia de educación. De aquí que la apropiación de nuevos esquemas de medición desde una visión más amplia sea requisito fundamental de cualquier plan de reforma.

En "Sobre la fundamentación epistemológica de la educación socioemocional", y en una muestra de habilidad teórica, Fidel Negrete Estrada se permite en Filosofía de la Educación problematizar el concepto de educación socioemocional, desandando para ello los fundamentos epistemológicos que parecieran consolidar una nueva vertiente de la pedagogía avalada por las ciencias. Se trata de una mirada crítica sobre un problema que, allende las apariencias, no es nuevo y cuyas fuentes el autor ubica en la *paideia* griega: la escuela y su papel en la conformación del carácter, la racionalidad de las disciplinas y el lugar de la ética, entre otros.

La psicología en sus diferentes corrientes ha despertado y actualizado en el centro mismo de la *ratio* moderna de la escuela la preocupación por la personalidad del estudiante, contribuyendo no pocas veces a verdaderas transformaciones en la metodología y en las estrategias oficializadas institucionalmente. Baste con recordar, tal como lo hace Negrete, la amplia aceptación de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner o los estudios de Daniel Goleman sobre la inteligencia emocional. La filosofía y la crítica al cientificismo son las herramientas con que el investigador empieza a recorrer cada uno de los saberes que constituyen la denominada educación socioemocional, pues su encuadre es sobre todo el de alguien preocupado por entender la emergencia de expresiones novedosas en el

campo de la educación, y más generalmente, en el campo de la cultura.

Otro tanto es lo que logran Gabriela Núñez Mejía en "La desatención familiar como una barrera en el aprendizaje de los alumnos de cuarto grado de primaria" y Erik Avalos Reyes en "Filosofía de la educación y la llamada calidad educativa", al analizar el rol de la familia y la calidad educativa respectivamente, oponiendo las visiones tradicionales (aun arraigadas en el imaginario de muchos actores institucionales) a las formas nuevas de comprender el rol de la familia y del desempeño docente ante la disgregación evidente de los ámbitos que históricamente daban significación al docente como promotor de saberes y valores y a la familia como basamento de toda comunidad educativa. Las nuevas tecnologías, las exigencias de una sociedad complejizada por los vaivenes de la economía y los medios informatizados y el derrumbe de los pilares que sostenían al gran Estado moderno, llevan a estos autores a indagar por los restos de una historia que sigue ejerciendo sus poderes en las formas de pensar, actuar y sostener proyectos educativos en el cambiante siglo que vivimos.

Por último, Denisse Esther Negrete Herrera se ocupa de "La educación ambiental en la escuela primaria" como un desafío que puede constituir un valioso aporte al mejoramiento de una de las problemáticas más acuciantes de esta actualidad.

Tal como lo anticipáramos al inicio de esta presentación, las diversas perspectivas y planteos que se esgrimen a lo largo de estos seis trabajos que componen el libro están unidas por el interés vinculado a los procesos de evaluación del desempeño profesional docente, lo que nos lleva a ratificar aquello de que un educador se configura a partir de ciertos dispositivos de formación (y evaluación) toda vez que:

> El dominio del saber pedagógico y el campo científico de la educación en el que este se inscribe, no han sido ajenos a este devenir de la teoría educacional que asume la formación docente más como

un método de construcción del educador profesional y, por tanto, adaptado a los modelos de enseñanza vigentes, que como un proceso de aprendizaje fluyente, siempre abierto a las potencialidades (Lesteime, 2019: 32).

Goya, Corrientes, Argentina
Octubre de 2019

Bibliografía

Lesteime, Daniel. (2019). *La construcción del educador. Entre la repetición, el control disciplina y la resistencia crítica*. Biblos-Arandu: Buenos Aires.

La experiencia internacional de la evaluación docente

Dr. Francisco Guzmán Marín
Profesor-Investigador de la UPN

En el contexto actual, siguiendo a Zulma Perassi (2008), existen dos modelos generales de evaluación educativa y, por ende, de evaluación del desempeño docente, a saber: por un lado, la *low stakes evaluation* (Evaluación de Bajo Riesgo), cuyos resultados no comportan ningún tipo de consecuencia para los agentes e instituciones evaluadas; y, por otro lado, la *high stakes evaluation* (Evaluación de Alto Riesgo), en donde el nivel de desempeño demostrado implica diversos efectos crediticios, institucionales y/o laborales para los individuos e instancias involucradas, en las distintas modalidades de promoción-estancamiento, incentivo-sanción y/o reconocimiento-estigmatización, de carácter simbólico, material, económico y/o administrativo, entre otros. En el primer caso, la ausencia de implicaciones efectivas genera en las personas y centros escolares la falta de compromiso real con las acciones de evaluación, un profundo desinterés por sus indicadores y una evidente carencia de verdadera responsabilidad con respecto a su función formativa; mientras que en el segundo caso la presencia de impactos fuertes suele distorsionar el proceso general de educación, asumiéndose que sólo importan los contenidos de la evaluación y, por tanto, la reducción de las prácticas de aprendizaje al simple entrenamiento para la resolución de pruebas.

La evaluación, según nos advierte Miguel Ángel Santos Guerra (s/fa), no sólo constituye un "proceso técnico" en educación, sino que también representa un "fenómeno mo-

ral", un dispositivo de dominio, el cual responde –convendría señalar– a determinadas causas, opera en función de ciertos valores y beneficia a algunas personas, aunque no se declare explícitamente. En palabras de Santos Guerra:

> La evaluación, además de ser un proceso técnico es un fenómeno moral. Importa mucho saber a qué valores sirve y a qué personas beneficia. Importa mucho evaluar bien, pero importa más saber a qué causas sirve la evaluación... La evaluación no es un hecho aséptico, que se pueda realizar sin preguntarse por los valores, por el respeto a las personas, por el sentido de justicia. La evaluación es también un fenómeno moral porque tiene repercusiones importantes para las personas, para las instituciones y para la sociedad. En ella hay poder... (s/f: 11).

La experiencia internacional en materia de evaluación docente es particularmente amplia, diversa y responde a distintos propósitos institucionales, dependiendo del modelo de educación que prive en cada país donde se aplica, la función que desempeña en su dinámica de mejora educativa y las finalidades de sus dispositivos de ponderación magisterial, es decir, la evaluación de las capacidades y desempeño de los profesores es un factor nodal del desarrollo de los procesos formativos y de la estructura orgánica de los Sistemas Educativos contemporáneos –según resulta del todo evidente en la educación cubana, donde el "Sistema de Evaluación Docente tiene un carácter sistemático y continuo que le da al maestro la posibilidad de perfeccionar sus acciones educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y mejorar los estilos, métodos y procedimientos de trabajo para un aprendizaje más significativo de los alumnos", de acuerdo con Jesús Rodríguez Izquierdo (2003: s/p), inspector y delegado del Ministerio de Educación de Cuba–, no una cierta copia extra-lógica emplazada como un dispositivo oficial de control administrativo-laboral, producto de la necesidad del gobierno federal de alcanzar la coetaneidad educativa, responder a los compromisos contraídos con los

organismos de coordinación multilateral, en el orden actual del sistema mundo (la OCDE, verbigracia), y de recuperar la rectoría del Estado en la definición de las políticas educativas, según sucede en México.

La revisión sistemática, aunque grosso modo, de las diversas experiencias de evaluación docente en el contexto internacional, sin duda alguna posibilita la construcción de un referente fundamental desde donde ponderar, con criterios más sólidos, la pertinencia del modelo, la estructura institucional y los dispositivos procedimentales que se están instaurando en nuestro país al respecto. Si, en principio, el Informe Mckinsey (2008 y 2012) parece concluir que "la calidad educativa de una nación depende de la formación, motivación y desarrollo profesional permanente de sus mentores", pues, la "calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes", según declara un funcionario coreano en esta misma perspectiva (Barber y Mourshed, 2008: 15), bien es cierto que la evaluación del magisterio, en realidad, no representa el factor principal de los procesos de mejoramiento formativo y la consecuente elevación de la calidad educativa, como se pretende en México, sino acaso un simple dispositivo de identificación del dominio de conocimientos generales, esto es: lenguaje, aritmética y resolución de problemas, como sucede en Finlandia, por ejemplo.

En efecto, los Sistemas Educativos de mejor desempeño en el mundo, de acuerdo con los resultados del *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos, PISA) y del Estudio de las Tendencias en Matemática y Ciencias (*Trends in International Mathematics and Sciencie Study*, TIMSS), siguiendo las conclusiones del Informe Mckinsey, más allá de las tradiciones socioculturales prevalecientes en cada país, la infraestructura institucional de que dispone el fortalecimiento de la educación pública, los recursos económicos invertidos en su desarrollo y/o el coeficiente de relación en-

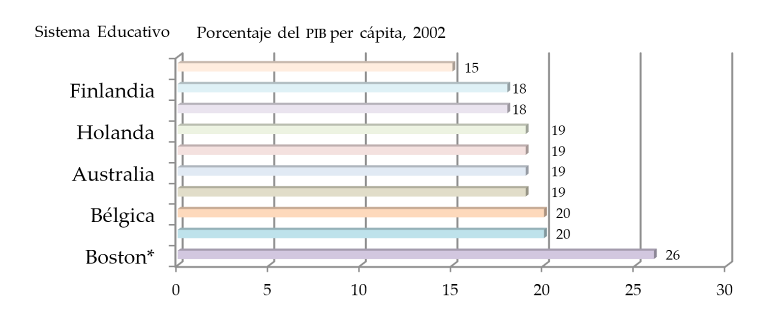
tre alumnos y maestros, se suelen caracterizar por el impulso de cuatro acciones fundamentales, a saber: en primera instancia, la atracción de los profesionistas más aptos a la carrera docente, mediante la revaloración social del magisterio y la asignación de salarios iniciales altos; en segunda instancia, un riguroso proceso de selección de los aspirantes a desempeñarse como profesores, donde persiste una estrecha coordinación entre las instituciones de formación magisterial y la instancia gubernamental responsable de la educación formal –"la presencia de un 'acoplamiento estrecho' entre el ministerio de educación y las instituciones en que se forman los profesores constituye un factor importante en el éxito de países tan diversos como Singapur y Cuba", conforme plantean Barbara Bruns y Javier Luque (2014: 25)–; en tercera instancia, la instrumentación permanente de estrategias de capacitación docente, a través de la inserción inicial a los contextos concretos de formación escolar, el sistemático acompañamiento especializado y experimentado, el entrenamiento práctico y el trabajo colaborativo entre pares –en Inglaterra, por ejemplo, se dedican dos tercios del tiempo total de la capacitación magisterial a la práctica docente, mientras que en Cuba se destinan más de 5,600 horas del programa de formación docente a las prácticas en las escuelas, lo que representa alrededor del 72% del currículo–; y, en cuarta instancia, el impulso, recuperación y difusión general de experiencias docentes exitosas.

A contracorriente de las conclusiones derivadas de los estudios internacionales, el magisterio opositor a la instauración de la Reforma Educativa y la correspondiente evaluación del magisterio, así como la CNTE y sus principales asesores, atribuyen la deficiente calidad educativa de nuestro país, no a la insuficiente preparación y el bajo desempeño de los profesores mexicanos, sino a la baja inversión

de los recursos económicos en el desarrollo de la educación pública –apenas el 3.8% del Producto Interno Bruto (PIB), de acuerdo con el Centro de Investigación Económica y Presupuestaria CIEP (Olvera, 2016)– y al exceso de alumnos en las aulas de la educación obligatoria, prácticamente el doble del promedio de las naciones miembros de la OCDE –esto es, alrededor de 30 estudiantes por grupo, de acuerdo con los datos de este organismo internacional (2015a)–. Empero, en México, la educación representa el 17% del gasto público total, 6% por encima de la media del mismo organismo, que asciende apenas al 11% (OCDE, 2016c), mientras que Singapur invierte menos en la Educación Primaria que 27 de sus 30 países miembros, es decir, los estudios evidencian que los sistemas con mejor desempeño suelen invertir menos en la educación que el promedio de tal organización (Ver gráfico 1).

En lo relativo al coeficiente de relación alumnos-maestro, en Corea del Sur, de modo equivalente a lo que sucede en nuestro país, la tendencia de relación es de 30:1, también por encima del promedio de la OCDE, el cual asciende a 15 alumnos por cada profesor en el año 2015; en la misma sintonía de política pública, además de este país, Singapur, China y Japón, de manera intencional, parecen mantener proporciones relativamente altas de relación entre alumnos-maestro, con el objeto de disponer de recursos suficientes para elevar el pago de salarios, ampliar los horarios de clase e invertir en el desarrollo de la educación, siguiendo los planteamientos de Bruns y Luque (2014), lo cual les permite, al propio tiempo, mantener el mismo nivel de financiamiento educativo que el resto de los miembros de este organismo de cooperación económica, de acuerdo con el Informe Mckinsey (2008).

Gráfico 1. Porcentaje de Inversión
en Educación Primaria por Alumno



Fuente: Elaboración propia con base en los datos del Informe Mckinsey, 2008.
***Estimado**

En México, alrededor del 87.8% del presupuesto educativo se destina al pago de los salarios del magisterio y sólo el 3% se canaliza a inversión, según el CIEP (Olvera, 2016). Así, los sistemas con mayor desempeño educativo prefieren concentrarse en la selección y retención de los mejores prospectos al ejercicio profesional docente (ver esquemas 1 y 2), al propio tiempo que establecen mecanismos institucionales de separación de los mentores con bajo desempeño profesional: "La mayoría de los sistemas educativos con alto desempeño eliminan los obstáculos al ingreso a la profesión…, y han desarrollado procesos para remover a los docentes con bajo desempeño de las aulas rápidamente después de su designación", según el mismo Informe Mckinsey (Barber y Mourshed, 2008: 16).

Esquema 1. Singapur, Selección de Profesores

Análisis de CV	*Verificación de calificaciones mínimas* * Académicamente, los postulantes deben estar dentro del 30% superior de su promoción. * Los postulantes deben haber completado la educación escolar y universitaria pertinente. * Los postulantes deben demostrar interés en los niños y en la educación.	Apenas 1 de cada 6 postulantes es aceptado como docente.
Pruebas de Evaluación	*Verificación de conocimientos* * Los postulantes deben tener un alto nivel de conocimientos. * Está demostrado que los conocimientos de los docentes inciden sobre los logros más que cualquier otra variable.	
Entrevistas	*Verificación de actitud, aptitud y personalidad* * Llevada a cabo por un panel de tres directores expertos. * Puede incluir pruebas y actividades prácticas.	
Monitoreo en el NIE	*Verificación de actitud, aptitud y personalidad* * Los docentes son monitoreados durante su capacitación inicial en el NIE (Instituto Nacional de Evaluación, en su traducción al español). * Un pequeño número de candidatos que no satisface los estándares requeridos es eliminado del curso.	

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del Informe Mckinsey, 2008.

Esquema 2. Finlandia, selección de profesores

Evaluación Nacional	*Verificación de fuertes características intrínsecas* Evaluación tipo *múltiple choice* de 300 preguntas sobre aritmética, lengua y resolución de problemas (desde 2007; antes, la primera ronda se basaba en las calificaciones obtenidas en la escuela secundaria y en otros factores).	Apenas 1 de cada 10 postulantes es aceptado como docente.*
Pruebas de Evaluación (Universidad)	*Verificación de conocimientos y capacidad académica general* * Las pruebas evalúan la capacidad para procesar datos, razonar y resumir información. * Los postulantes deben estar en el 20% de su promoción.	
Entrevistas (Universidad)	*Verificación de aptitud para ejercer la docencia* Las entrevistas evalúan la motivación para enseñar y aprender, las habilidades de comunicación y la inteligencia emocional.	
Trabajo en Grupo (Universidad)	*Verificación de aptitud para ejercer la docencia* Ejercicios grupales y pruebas prácticas para evaluar habilidades interpersonales y de comunicación.	
Reclutamiento por la Escuela	Una vez completada la capacitación docente, los candidatos son reclutados por las escuelas individualmente.	

Fuente: Elaboración propia con base en los datos del Informe Mckinsey, 2008
*Varía según la Universidad

En términos generales, dentro de los procesos de selección de docentes de ambos países, allende sus diferencias específicas, es posible identificar tres principales acciones relacionadas con la captación de los mejores prospectos para desempeñarse como mentores: por un lado, establecen una estrecha vinculación entre la trayectoria académica

del aspirante y sus disposiciones personales para el ejercicio magisterial; por otro lado, articulan la capacitación profesional docente con el nivel de dominio de los conocimientos disciplinarios, las aptitudes de relación interpersonal, las motivaciones para la enseñanza y el interés manifiesto por los estudiantes; y, por último, a consecuencia de los aspectos anteriores, los dispositivos procedimentales de elección de los postulantes al profesorado son multifactoriales, pluri-instrumentales e involucran a diversos agentes de educación, entre los que se encuentran diferentes instituciones educativas –universidades, institutos de evaluación y a los propios centros escolares, verbigracia–, instructores, supervisores, directores expertos y profesores experimentados, por mencionar sólo algunos de los más relevantes al respecto. En síntesis, la determinación de la "idoneidad" de los aspirantes a incorporarse a la profesión docente no se reduce a un solo examen general, como sucede en México.

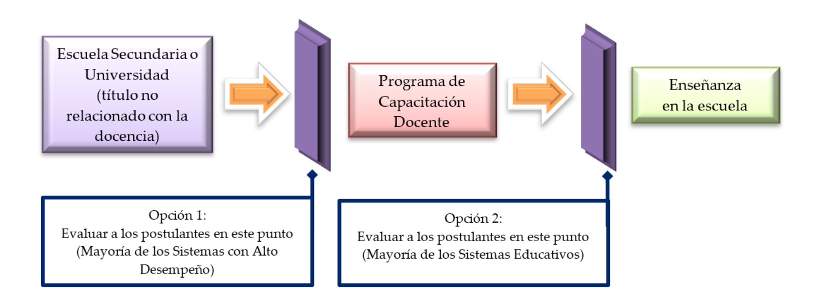
De hecho, los sistemas con mayor desempeño educativo seleccionan a sus mejores prospectos antes de la capacitación específica en la gestión de las prácticas docentes, limitan el acceso a los programas de formación magisterial y articulan estratégicamente la oferta laboral con la demanda real de profesores que requiere el desarrollo sistemático de la educación en el país, a fin de mantener altos los estándares de competencia docente en los mentores que se incorporan al servicio, evitar la sobreproducción de maestros y, por ende, la generación de posibles desempleados. En Singapur y Finlandia, verbigracia, tan sólo ingresa el 20% de los estudiantes secundarios que se postulan a los programas de formación docente, ubicados todos ellos en el tercio correspondiente a los mejores alumnos del sistema educativo, de acuerdo con Bruns y Luque (2014). El presupuesto nodal de estos dispositivos procedimentales de selección de docentes es que una persona sólo puede ser un profesor eficiente si ya dispone de determinadas carac-

terísticas personales, entre las cuales se encuentran: un sólido deseo de conocer, motivación expresa para la enseñanza, altos niveles de dominio de la lengua y la aritmética, además de fuertes capacidades de relación interpersonal y de comunicación; rasgos susceptibles de ser identificados con suficiente claridad antes del ejercicio de la profesión magisterial.

Por el contrario, los sistemas con menor desempeño educativo en el mundo optan por una selección menos rigurosa de los aspirantes y la ulterior profesionalización de los profesores cuando ya se encuentran en funciones ante un grupo de estudiantes, según acontece en nuestro país y, por tendencia general, en América Latina y el Caribe. Se constituyen, así, las dos opciones básicas para la selección de aspirantes al magisterio en los sistemas educativos contemporáneos, como bien se muestra en el esquema 3. Los países partidarios de la primera opción suelen reclutar a sus posibles docentes en el primer tercio de cada promoción de graduados, así tenemos que en Corea del Sur se hace dentro del primer 5%, en Finlandia hacia el 10% superior, mientras que Singapur y Hong Kong lo realizan en el 30% superior (Barber y Mourshed, 2008). El factor central a considerar es que "la falta de selectividad socava el prestigio de la profesión y vuelve menos atractiva la educación docente para los estudiantes más destacados", como bien plantean Bruns y Luque (2014: 24). En esta perspectiva, los estudios internacionales parecen coincidir en la definición de tres principales mecanismos de selección para el reclutamiento efectivo de los mejores maestros, a saber: la elevación de los parámetros de ingreso a los programas de formación docente, de la calidad de las instituciones formadoras de profesores y de los estándares de contratación de los nuevos mentores. En Corea del Sur, verbigracia, para ser admitido al primer grado de la formación docente, se necesita ubicarse en el rango del 5% superior del Examen Universitario de Ingreso Nacional, según reportan Barber

y Mourshed (2008). El problema en América Latina y el Caribe, particularmente en México, es que la mayoría de los nuevos prospectos a incorporarse a la carrera docente son formados en instituciones no universitarias, públicas y privadas, de bajo nivel académico, y sujetas a un escaso control de calidad, según reconocen Bruns y Luque (2014).

Esquema 3. Evaluación de postulantes al magisterio



Fuente: Elaboración propia con base en los datos del Informe Mckinsey, 2008.

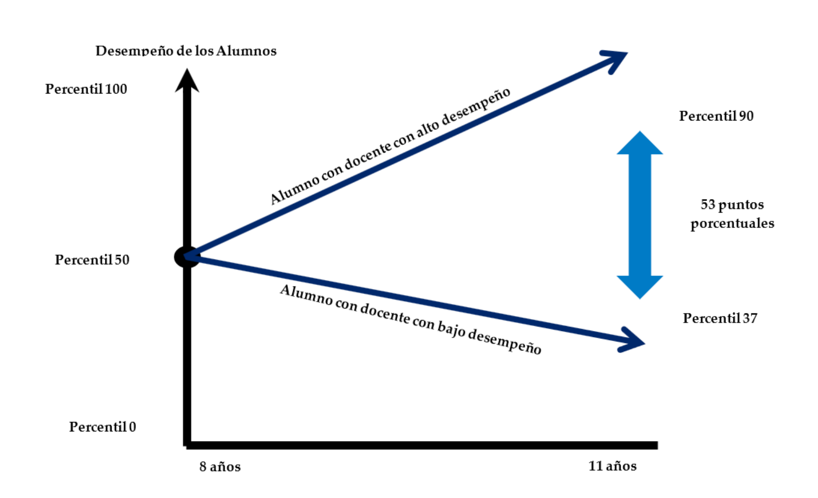
Así, por ejemplo, Annette Santos del Real y Alejandra Delgado Santoveña señalan, de manera expresa, que entre los retos enfrentados por la educación normal se identifican "no sólo la reducción de la demanda y la matrícula, sino también el bajo nivel de aprovechamiento académico de los estudiantes...", puesto que "la información proveniente de los Exámenes Intermedios de Conocimientos de los alumnos de 4° semestre (trayectoria típica) y 6° semestre (plan de estudios de educación secundaria mixta), muestra que una gran proporción de los estudiantes tienen un nivel de logro educativo *insuficiente* en todas las licenciaturas evaluadas, esto es: 49.1% en la Licenciatura en Educación Preescolar, 39.2% en la Licenciatura en Educación Primaria y 68.1% de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe" (2015: 102-104), por mencionar algunos de los datos

más significativos al respecto; lo cual explica el hecho de que sólo el 45% de los egresados de las escuelas normales, en el examen de ingreso al SPD del 2015, obtuvo los resultados suficientes para ser reconocidos como "idóneos" por el INEE, de acuerdo con las mismas coordinadoras.

La eficiente selección de los profesores tiene un efecto fundamental en la calidad del desarrollo educativo de los estudiantes, pues, de acuerdo con el Informe Mckinsey (Barber y Mourshed, 2008), los alumnos asignados a un "maestro de alto desempeño" logran avances tres veces más rápidos con respecto a los alumnos que aprenden con "profesores de bajo desempeño", tal como lo muestra la investigación realizada en Tennessee, Estados Unidos, en la década de los años 90, donde los colegiales asignados a cada uno de estos dos tipos de mentores, en un lapso de tres años, evidencian 50 puntos porcentuales de diferencia en su rendimiento escolar (ver Gráfico 2). Los efectos de los docentes de alto o bajo desempeño son significativos y de largo impacto en los alumnos, representan una condicionante real de sus posibilidades concretas de obtener un título profesional y/o un trabajo bien remunerado; en esta perspectiva, Bruns y Luque señalan que:

> Las investigaciones más recientes muestran que la exposición a tan solo (sic) un profesor sumamente eficaz mejora las tasas de participación de los estudiantes en las universidades y, posteriormente, sus ingresos (Chetty, Friedman y Rockoff, de próxima aparición). Cuando los estudiantes pasan por una serie de profesores excelentes o de bajo desempeño a lo largo de varios años, los efectos se potencian, y pueden dar lugar a brechas insalvables en los niveles de aprendizaje. Ningún otro atributo de las escuelas genera un impacto semejante en los logros educativos (2014: 6).

Gráfico 2. Efectos de la Calidad Docente



Fuente: Barber y Mourshed (2008).

La evaluación docente, bien sea para seleccionar y/o ponderar la permanencia de los profesores en el ejercicio profesional del magisterio, o ya para definir los estímulos y/o promociones institucionales que les corresponden, constituye un factor fundamental en cualquier propuesta, análisis y/o valoración de todo proyecto de transformación de los Sistemas Educativos en el siglo XXI, de ahí la importancia vital de revisar los modelos, agentes y/o dispositivos procedimentales de las experiencias internacionales que se han construido para tal efecto. El Comité de Política de Educación de la OCDE, por ejemplo, recomienda cinco áreas clave para instaurar un sistema eficiente de evaluación que contribuya a elevar la calidad educativa en un país, tales son: *Gobernanza, Carácter Sistémico de la Evaluación* –Diseño y Procedimientos Holísticos Integrales–, *Uso Adecuado de los Resultados, Desarrollo de Capacidades en Todos los Niveles del Sistema* e *Implementación*, a su vez, mediadas por la aplicación de los dispositivos instrumentales de ponderación a cinco agentes principales de evaluación, a saber: *alumnos*,

maestros, *escuelas*, *líderes escolares* y el propio *Sistema Educativo* en su conjunto. En la experiencia latinoamericana, por ejemplo, de acuerdo con el INEE, los esfuerzos de la evaluación educativa se han concentrado más en la medición del "logro educativo" de los alumnos que en la ponderación del desempeño docente, la gestión directiva y el funcionamiento general de la escuela: "casi todas las experiencias latinoamericanas en materia de evaluación han orientado sus esfuerzos a la medición del logro educativo de sus estudiantes, y en menor medida hacia la evaluación del desempeño docente y directivo, así como de los centros escolares" (2016c: 16).

En relación con los resultados generales de la prueba PISA 2015 y la distribución particular de los países de la región, parece importante acotar dos apuntes concretos: en primer lugar, ningún país de Latinoamérica y el Caribe se ubica por encima del promedio OCDE; y, en segundo lugar, los indicadores educativos de México le sitúan hacia el 25% inferior de las naciones miembros de este organismo de cooperación económica. El problema fundamental que explica tal hecho, siguiendo las reflexiones del vicepresidente del Banco Mundial para América Latina y el Caribe, Jorge Familiar, es que "los estudiantes de la región aún están rezagados más de dos años respecto de sus pares de la OCDE en capacidades tales como matemáticas, lectura y pensamiento crítico, y la diferencia es aún mayor con países de Asia oriental, incluido Vietnam" (Bruns y Luque, 2014: XI), lo cual deviene de la baja calidad promedio de los profesores de la región, quienes se caracterizan "por un pobre manejo de los contenidos académicos y por prácticas ineficaces en el aula" (Bruns y Luque, 2014: 2). Cuba representa la posible excepción de este crítico panorama educativo.

En consecuencia, el reto nodal para todos los países de la región, y de forma particular para México, desde luego, lo constituye el mejoramiento de los procesos de formación –inicial y permanente–, selección, reclutamiento, incentiva-

ción y promoción de los mentores; en donde la evaluación docente puede significar una sustantiva fuente de información que fundamente la transformación sistemática de los procedimientos anteriores y, al propio tiempo, un dispositivo estratégico que impulse la posibilidad de su eficiencia, eficacia y pertinencia en el Sistema Educativo Nacional, con el propósito manifiesto de contribuir a elevar los indicadores de calidad de las acciones de formación en los centros escolares de la Educación Básica. La experiencia internacional construida en este campo representa un referente insoslayable en la consecución de estos objetivos del gobierno mexicano y, también, del alcance de las metas centrales del análisis y reconstrucción histórica de la experiencia mexicana de la evaluación del desempeño docente.

La evaluación docente, según sucede con todo tipo de evaluación, se encuentra determinada por el objeto, los propósitos, los dispositivos procedimentales, los instrumentos, los momentos y los agentes de ponderación efectiva, traducido eso en términos de interrogación, las cuestiones son: ¿qué se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, ¿cómo se evalúa?, ¿con qué se evalúa?, ¿cuándo se evalúa?, y ¿quiénes evalúan?; mientras que Stake, con respecto a la pretensión de mejorar la calidad de los servicios educativos, considera como preguntas centrales: "¿cuál es la calidad del evaluando?, y ¿cuáles son las principales percepciones que se tienen de su calidad?" (2006: 383). La forma de abordar cada una de estas interpelaciones y el propio conjunto de respuestas que se proyectan al respecto constituyen los distintos enfoques de evaluación predominantes en los Sistemas Educativos del mundo contemporáneo. Es cierto, como bien advierte Tiburcio Moreno Olivos, que nos encontramos en una "época marcada por constantes evaluaciones" (2011: 116), se demanda que todo sea evaluado de forma permanente, ya en cuanto estrategia de fiscalización y transparencia pública, o bien en tanto instrumento de control administrativo y fuente de identificación de las

áreas de mejora de cualquier fenómeno social, pero, en razón de esto mismo, es verdad, también, que el diseño, aplicación, procesamiento e interpretación de los resultados en los procesos de ponderación pueden deformar la naturaleza y percepción del fenómeno evaluado. De hecho, F. Allan Hanson (1994) considera que por su misma existencia, las pruebas modifican e incluso crean lo que se pretende evaluar. No es fortuito que, en más de las ocasiones deseadas y aceptadas por los agentes e instancias de evaluación, los resultados de sus dispositivos procedimentales de ponderación tan sólo reflejen las insuficiencias de la misma más que del objeto evaluado.

En esta perspectiva, a su vez, el modo específico en que se dispongan los dispositivos institucionales de evaluación y el uso concreto que se hagan de sus resultados, la puede convertir en un factor estratégico del desarrollo del fenómeno valorado, según parece suceder con la evaluación docente en los sistemas con mayor desempeño educativo, pero, también al contrario, es posible emplazarla en cuanto mecanismo de control y/o coerción socio-política y administrativo-laboral, como acusan los detractores del SPD en México; cuestión ya anticipada por Beck (2007) y Landínez (2011), a los cuales se suma las reflexiones de Héctor Valdés Veloz, quien sin ambages declara:

> La evaluación puede utilizarse para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, o bien puede invertirse y promover recelos, miedos y rechazo expreso del profesorado debido a las desviaciones de que pueda ser objeto la evaluación y sus consecuencias para los docentes (2001: 2).

El problema nuclear que suelen evidenciar los diferentes modelos de evaluación docente es la inexplicable descontextualización de las acciones formativas realizadas por los profesores, es decir, analizan su perfil profesional sin considerar que tal es el resultado de las estrategias de formación docente, inicial y continua, instrumentadas por el mismo

Sistema Educativo; los logros de aprendizaje de sus alumnos, desestimando las condiciones económico-ambientales en donde se generan; su comportamiento didáctico-pedagógico y profesional en el aula, soslayando las presiones institucionales, sindicales y sociales a las cuales se haya sometido; la auto-reflexión respecto del mejoramiento de su propio desempeño docente, pero sin reparar en los referentes teórico-prácticos que las dinámicas del entorno institucional le posibilitan; y los distintos campos en donde se concretan las diversas disposiciones magisteriales, aunque desarticuladas de la emergencia histórico-cultural en que acontecen. Cierto, el Modelo Integrado plantea como campo de evaluación el entorno del proceso educativo, pero sólo en la dirección de las acciones transcendentes del marco escolar, promovidas por los mentores en cuanto "contribución al desarrollo social y cultural" del contexto, según explica Montenegro (2007: 54), pero ignora las trascendentes influencias que ejerce el ambiente sociocultural y político-económico en la resolución de las dinámicas escolares de formación. El perfil profesional del maestro y su práctica docente no se desarrollan en el limbo sociohistórico, sino que son el resultado de las condiciones político-económico-culturales prevalecientes en las relaciones e interacciones locales, nacionales y regionales, en este caso, dentro del marco del orden global y la sociedad del conocimiento. La escuela misma, en cuanto aparato de Estado, se halla sobrecargada de funciones socio-educativas que condicionan el desarrollo efectivo de las prácticas docentes de los profesores, como bien advierte Gustavo Iaies:

> Se le ha pedido a la escuela que enseñe contenidos definidos, y se formularon evaluaciones acerca del grado de adquisición de los mismos por parte de los alumnos. Pero también se le demandó que les dé de comer a los niños y jóvenes, que controle su vacunación, que les haga los documentos de identidad, que presione a los padres para que eduquen a sus hijos como corresponde, etc. Y ni siquiera los sistemas educativos fueron capaces de liberarla del peso

> administrativo de las burocracias, no se han dictado normativas y regulaciones que faciliten la tarea, no se han generado programas de capacitación eficientes para sus docentes, de modo que pudieran enseñar dichos contenidos (2003: 21).

En México, el bajo desempeño de los profesores de Educación Básica tan sólo es el producto directo de la emergente confluencia de una serie diversa de factores, entre los cuales se encuentran: la insuficiente formación profesional docente que se imparte en las Escuelas Normales, según describen explícitamente los estudios del INEE (Santos del Real y Delgado Santoveña, 2015); las acciones de resistencia político-sindicales impulsadas desde el esquema de la ideología del "maestro militante", tanto a nivel de los estudiantes normalistas como en la dimensión de los mentores en servicio, que se traduce en el rechazo permanente a las transformaciones curriculares, estrategias y recursos de las reformas educativas promovidas por la SEP; y los deficientes procesos de selección al ingreso y promoción en las instituciones formadoras de los profesionales de la educación, así como del reclutamiento institucional a la carrera docente, esto por mencionar algunas de las principales variables al respecto. Por su parte, el bajo nivel de desarrollo del contexto de literacidad, en alto grado, condiciona el desarrollo de las competencias de lectoescritura en los alumnos, más allá de las estrategias docentes y de los recursos didáctico-pedagógicos que se comprometan al interior de los centros escolares.

Empero, pese a la importancia del impacto de estos diversos factores en la resolución del fenómeno educativo contemporáneo y, por ende, del desempeño docente, a causa del consenso generalizado que parece persistir entre los distintos organismos, especialistas y estudios del ámbito internacional, respecto de que "son los docentes y no las escuelas quienes representan el factor institucional más importante que afecta el aprendizaje de los estudiantes" (Hill, 2016: s/p), y aún más, en esta misma tendencia, "un

currículum es bueno en la medida que cuente con docentes buenos", según sentencia Antonio Fuguet Smith, de acuerdo con Bruns y Luque (2014), "los gobiernos de todo el mundo, de manera creciente, han puesto bajo la lupa su perfil profesional y estrategias de enseñanza" (2006: 108), de donde devienen los afanes institucionales por desarrollar modelos de evaluación docente que posibiliten, al menos, tres acciones fundamentales: la decantación sistemática del magisterio, la gestión administrativa del arraigo de las políticas que comportan las reformas educativas y, en consecuencia, la elevación de la calidad de los servicios de educación, conforme a los indicadores y estándares prevalecientes en el orden global. El peso específico que los gobiernos le otorgan a cada uno de los factores involucrados y el modo como les articulan en la definición de las políticas educativas deciden el carácter propio del modelo de evaluación docente, diseñado e implantado en cada país. Algunos ejemplos internacionales que conviene recuperar son los siguientes.

Estados Unidos

En cuanto el pacto federal que organiza a los Estados Unidos de América (EUA), faculta a los Estados y Distritos Escolares a construir, operar y evaluar sus propios sistemas de educación, dejando a su juicio la consideración de las directrices generales propuestas por el gobierno nacional, entonces, no es posible identificar un sistema único, estandarizado y obligatorio de evaluación docente en todo el país. El gobierno estadounidense sólo dispone del control administrativo que ejerce sobre las participaciones federales y/o los recursos extraordinarios aprobados por el Congreso de la Unión en este campo para imponer sus políticas educativas en todo el territorio nacional. El Ejecutivo Federal está obligado a negociar con el Congreso de la Unión, los

gobiernos de los Estados y condados para promover una actuación común de desarrollo socio-educativo.

En esta perspectiva, la evaluación con mayor representatividad y continuidad en el ámbito federal es la *National Assessment of Educational Progress* (Prueba Nacional de Progreso Educativo, NAEP), designada por el Congreso de EUA, a propuesta de Francis Keppel y Ralph Tyler, en 1966, pero cuya aplicación inicia hacia el año de 1969. En su primer periodo de diez años, la prueba se administra anualmente, después, en el lapso de 1980 a 1996 se realiza cada dos años, y a partir de ese año a la fecha se vuelve a aplicar de manera anual. Puesto que el propósito nodal de la NAEP es la medición del logro educativo de los estudiantes, la ponderación de los profesores es indirecta, es decir, el desempeño docente se valora por el nivel de rendimiento escolar de los alumnos.

La prueba es suministrada por el *National Center for Education Statistics* (Centro Nacional para Estadísticas de la Educación, NCES), e integra dos componentes básicos, tales son: la *NAEP principal*, constituida por una cierta representatividad estadística nacional, estatal y de algunos distritos urbanos, de acuerdo con la siguiente distribución: alumnos de cuarto, octavo y doceavo grado a nivel federal, mientras que en la dimensión de los Estados y distritos escolares se aplica a estudiantes de cuarto y octavo grado, en el último caso comprende sólo a educandos que estudian en escuelas públicas; y la *NAEP de tendencias a largo plazo*, la cual se concentra en discentes de 9, 13 y 17 años en el ámbito nacional, utilizando instrumentos que posibilitan la comparación efectiva a través del tiempo, de acuerdo con Andrés Sandoval Hernández (2016).

A partir del 2001, con base en la legislación acordada por el Congreso de este país, bajo la denominación: *No Child Left Behind* (Que Ningún Niño Quede Atrás, NCLB), los Estados y las escuelas están obligadas a realizar pruebas anuales en los campos de lectura y matemáticas para

el tercer y octavo grado, además de una sola ocasión al décimo y doceavo grado, a condición de ser elegibles a las participaciones federales, con sustento en el *Elementary and Secondary Education Act* de 1965 (Acta de Educación Primaria y Secundaria, ESEA). La ley penaliza con la restricción de recursos y aun el cierre mismo de las escuelas que no presenten el *Adequate Yearly Progress* (Progreso Anual Adecuado, AYP); hecho que provoca el despido de los maestros con bajo desempeño reiterado.

El gobierno del otrora presidente Barack Obama, con el logro de la aprobación del *American Recovery and Reinvestment Act* (Acta Americana de Recuperación y Reinversión, ARRA), que le permite canalizar recursos fiscales hacia áreas estratégicas, promovió tres dispositivos institucionales de reforma educativa: el programa *Race to the Top* (Carrera a la Cima, RTT), en el 2009, Un Plan para la Reforma o la *Elementary and Secondary Education Act* (Renovación de la Ley de Educación Primaria y Secundaria, ESEA), en el 2010, y la ley *Every Student Succeeds Act* (Acta Cada Estudiante Triunfa, ESSA), que sustituye al ESEA, en el año 2015. En función de cuatro principales objetivos de reforma, a saber: a) adopción de estándares curriculares y de evaluaciones tendientes a preparar a los alumnos para alcanzar el éxito en la Educación Superior, el trabajo y la competencia en la economía del orden global; b) construcción de un sistema de datos que permita el seguimiento del progreso estudiantil como fuente de consulta básica para profesores, directivos y autoridades de educación sobre las trayectorias escolares; c) reclutamiento, desarrollo, incentivación y retención de docentes y directivos eficaces; y d) reversión de los resultados formativos en los centros escolares con logros inferiores en el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con Roberto Rodríguez (2015), los gobiernos estatales pueden presentar a concurso, por recursos adicionales, proyectos tendientes a "estimular la evaluación docente, directivos y estudiantes, el desarrollo de estándares en matemáticas,

inglés y ciencias, el desempeño de los estudiantes de escasos recursos, la mejora de la infraestructura y los recursos didácticos de las escuelas, entre otros" (Rodríguez, 2015: s/p).

Aun cuando el RTT no establece ninguna condición obligatoria para la elegibilidad de los posibles proyectos concursables en el campo particular de la evaluación docente, sí define cuatro criterios básicos de valoración del desempeño:

1. Diseño e implementación de sistemas evaluativos para docentes y directivos, con la participación directa de los mismos y que, además, consideren el desempeño efectivo de los alumnos;
2. Aplicación de evaluaciones anuales de maestros y directivos, con la consecuente generación de resultados desagregados por escuela;
3. Uso de los resultados para el diseño de acciones de mejora escolar;
4. Establecimiento de procesos de remoción de profesores y directivos con bajos resultados en las evaluaciones aplicadas y que, al propio tiempo, desaprovechen las alternativas de mejora dispuestas para tal efecto, siguiendo el análisis de Roberto Rodríguez (2015).

A su vez, el Plan para la Reforma se propone la renovación del ESEA, en estrecha colaboración con el Congreso de los EUA, a fin de esbozar el nuevo concepto federal de la educación pública, desde donde se fundamente el desarrollo sistemático de procesos formativos "de primera" y a nivel de "categoría mundial", conforme a las necesidades específicas de los estudiantes norteamericanos, por lo que en materia de desempeño docente el propio expresidente Obama dispuso las prioridades políticas de la ruta a seguir, esto es:

> Nuestro objetivo debe ser tener un gran maestro en cada aula y un gran director en cada escuela. Sabemos que desde el momento que un estudiante entra a la escuela, el factor más importante no es el

> color de su piel o el nivel económico de sus padres, sino un buen maestro al frente de la clase. Para asegurar el éxito de nuestros niños, debemos hacer un mejor trabajo para reclutar, desarrollar, apoyar, retener y premiar a los maestros sobresalientes en las aulas de nuestro país (Department of Education, 2010: 1).

En función de las experiencias anteriores, pero en la misma intención de impulsar la reforma de la educación estadounidense, además de la promoción del involucramiento de los padres de familia, estudiantes, docentes, funcionarios electos, líderes empresariales y comunitarios, el ESSA tiende al fortalecimiento de la responsabilidad de los gobiernos estatales en esta materia, a efecto de que adapten sus sistemas educativos particulares de acuerdo con las necesidades manifiestas de sus estudiantes, sin soslayar los requerimientos de los niños con necesidades especiales y con el propósito expreso de reducir las brechas existentes en el logro del dominio de los aprendizajes escolares. En este sentido, sin exigir determinados estándares educativos, sistemas de responsabilidades escolares y/o modelos de evaluación docente específicos –como los "Estándares Esenciales Académicos Common Core", por ejemplo–, sí fomenta el que cada Estado y Distrito Escolar configure sus propios dispositivos institucionales al respecto.

En cualquier caso, según hemos planteado antes, el principal instrumento estratégico del gobierno norteamericano para favorecer la aplicación de las reformas educativas de carácter nacional es la repartición condicionada de las participaciones federales y/o de los recursos adicionales entre los profesores y escuelas que obtienen los mejores resultados académicos en las estandarizadas pruebas NAEP nacionales y/o estatales; por consecuencia lógica, es el punto de concentración de las críticas más incisivas a las reformas de la educación propuestas por los distintos gobiernos de los EUA, pues, como bien apunta José María García Garduño en su estudio introductorio a "La Teoría del Currículum" de William F. Pinar, las "reformas educativas, sobre

todo las dos últimas –la NCLB y RRT, conviene hacer énfasis al respecto–, se centran en recompensar o 'castigar' a los estados (sic) y a sus escuelas por su desempeño en las pruebas estandarizadas" (Pinar, 2014: 48).

Canadá

En Canadá no existe, como tal, un ministerio federal de educación, es una de las naciones más descentralizadas en este ámbito; la definición de las políticas, instauración, seguimiento, evaluación y supervisión de los diferentes programas de desarrollo educativos pan-canadiense, además de impulsar la comunicación y cooperación efectiva entre las diez provincias y tres territorios que le conforman, es responsabilidad directa del *Council of Ministers of Education* (Consejo de Ministración de Educación, CMEC, 2008), es el caso de *Learn Canada 2020* (Aprende Canadá 2020), *Grupo de Trabajo sobre Aprendizaje y Desarrollo en la Primera Infancia* [2011] y el *Pan-Canadian Assessment Programme* (Programa de Evaluación Pan-Canadiense, PCAP [2013]), por ejemplo. En este sentido, el CMEC declara: "Education in Canada is under the exclusive jurisdiction of provinces and territories" (2008: 2); aunque la profunda descentralización educativa existente no representa ningún obstáculo para actuar de manera conjunta y coordinada en el sistemático impulso de la mejora a la calidad educativa del país, al grado de situarse en los primeros lugares de las evaluaciones internacionales, como el examen PISA 2015, verbigracia.

Así pues, el desarrollo de la Educación Básica es competencia de los gobiernos provinciales y territoriales, quienes organizan sus propios sistemas educativos en función de las prácticas socioculturales y circunstancias político-económicas predominantes en cada región, a través de los parlamentos locales, departamentos provinciales de educación y distritos escolares (*School Boards*). De acuerdo con

Charles Ungerleider (2002), en el marco de sus atribuciones legales, los parlamentos locales determinan la legislatura educativa, mientras que los departamentos de educación tienen a su cargo:

a) El diseño de las políticas, prioridades y metas provinciales;
b) El financiamiento educativo;
c) *La supervisión de las competencias y la certificación correspondiente de los docentes*;
d) La evaluación de los planes y programas de estudio;
e) La disposición de los cursos de estudio, así como la decisión sobre la prescripción y/o aprobación de los libros de texto;
f) La previsión de asistencia financiera;
g) La reglamentación y organización de los fideicomisos de financiamiento de los distritos y escuelas; y
h) *La determinación de los deberes concretos de directores y docentes.*

En tanto que, por su parte, a las School Boards se les delega:

1. El diseño de la política local;
2. El diseño y difusión de los currículos para sus localidades;
3. La asignación y administración de los recursos locales;
4. La distribución de los recursos financieros a las escuelas;
5. La construcción y mantenimiento de la infraestructura escolar;
6. *El pago, promoción y adscripción de los educadores*; y
7. *La organización y certificación a los educadores profesionales (superintendentes), responsables de la delegación de los deberes a los profesores.*

La escuela representa el tercer nivel de gestión educativa, de acuerdo con la descripción del Sistema Educativo canadiense realizado por Eevamaija Vuollo (2017), la cual se concentra en ofertar y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje conforme a los planes y programas de estudio diseñados por las autoridades provinciales, determinar los horarios de clase, agrupar a los estudiantes, definir los métodos pedagógicos propios, establecer los sistemas de evaluación educativa particulares y escoger los libros de texto, que son preseleccionados por cada departamento de educación y entregados a los alumnos de manera gratuita, según plantea Sharon O'Donnel –"individual provinces/territories usually provide lists of recommended textbooks/resources from which local district/school select. These are mostly provided free of charge to students" (2004: 28).

En términos generales, siguiendo al *Center on International Education Benchmarking* (Centro Internacional de Educación Benchmarking, NCEE, 2016), el reclutamiento de los maestros canadienses comprende cuatro principales momentos: en primer lugar, la selección de los alumnos con mejor desempeño académico, en el rango del 30% superior de sus cohortes de ingreso a la universidad; en segundo lugar, el grado de licenciatura en educación o en cualquier campo disciplinario profesional, dado lo cual el aspirante debe acreditar un año más para la formación magisterial; en tercer lugar, un proceso de inducción a la docencia, cuyos contenidos, características y temporalidad varía en cada provincia –el programa *Building Futures* del 2004, en Ontario, verbigracia–; y, en cuarto lugar, la certificación adicional solicitada por algunos departamentos provinciales, particularmente para la Educación Secundaria, según sucede en la misma circunscripción, donde los candidatos a incorporarse a la carrera docente deben ser certificados por el *Ontario College of Teachers* (Colegio de Profesores de Ontario, OCT).

A su vez, la permanencia de los mentores articula cinco factores fundamentales, a saber: altas remuneraciones salariales –"Canadian teachers' salaries vary widely across the provinces, but... are almost always higher than Canada's GDP per capita, and higher than the OECD average teacher salaries" (NCEE, 2016: s/p)–; estímulos al mérito magisterial –el *Premio de los Ministros de Educación de Canadá para la Enseñanza Excelente*, por ejemplo–; programas de desarrollo profesional –como la comunidad en línea *Survive and Thrive*, diseñada para los profesores de todos los niveles educativos, incluyendo a los nuevos aspirantes–; la evaluación del desempeño docente sustentada en estándares claros de enseñanza –los *Estándares de la Práctica de los Profesionales de la Enseñanza*, verbigracia–; y la consecuente promoción institucional para los mentores de mejor calificación –la cual puede ser hacia Coordinadores de Grado o Directores de Área–. Los referentes básicos de la evaluación docente, de acuerdo con Fuguet (2006), son el perfil profesional, los objetivos clave de la docencia, el liderazgo y la visión estratégica y sistémica para desarrollarse como educador; de ahí que el *Ontario's Teacher Performance Appraisal* (Sistema de Evaluación del Desempeño de los Maestros de Ontario, TPA), por señalar sólo un caso particular, se encuentra diseñado para:

- Promote teacher development;
- Provide meaningful appraisals of teachers' performance that encourage professional learning and growth;
- Identify opportunities for additional support where required; and
- Provide a measure of accountability to the public. (Ministry of Education's, 2010: 5).

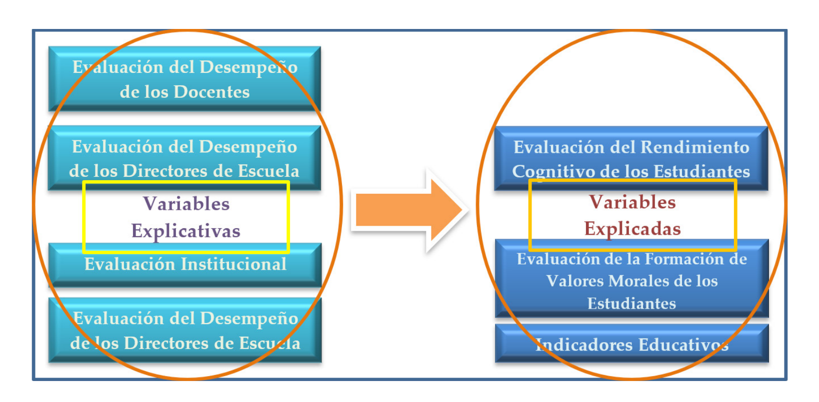
El conjunto de estos diversos dispositivos institucionales de fortalecimiento educativo constituye las condiciones de posibilidad para que Canadá represente uno de los países con menor deserción de profesores –la mayoría por retiro–, y que se ubique dentro de los tres primeros sistemas

de mejor desempeño educativo en el mundo, conforme a los resultados de la prueba PISA 2015. Como apunte adicional, conviene señalar que la provincia de Ontario se ubica en el grupo de *Sistemas de Mejora Sostenida*, definido por el estudio de Mona Mourshed *et al*. (2012).

Cuba

La evaluación del desempeño docente tiene una amplia tradición institucional en la isla caribeña que se remonta a la época prerrevolucionaria y, a su vez, se encuentra íntimamente asociada tanto a la consecución de las metas socio-educativas dispuestas por la revolución castrista, como a la construcción del Sistema Educativo Cubano mismo y a los procesos de mejora continua de las estrategias de la educación formal, con la intención manifiesta de consolidar la calidad de los servicios educativos prestados por el Estado Revolucionario, además de valorar el impacto de las políticas públicas diseñadas en esta materia, a través de la "medición científica", según se deriva de los planteamiento de Héctor Valdés Veloz (2001, 2006a y 2006b), Paul Torres Fernández y sus colaboradores (2009 y 2010). En este sentido, a diferencia de lo que sucede en la mayoría de los países donde la evaluación docente es un fenómeno reciente y se ha superpuesto al desarrollo de la evaluación educativa, en Cuba constituye un componente esencial del *Modelo Holístico de Contexto-Entrada-Proceso-Producto* (CIPP) que caracteriza al Sistema Cubano de Evaluación Educativa (SECE), según explica Paul Torres *et al*. (2010), fenómeno mostrado con suficiente claridad en el siguiente esquema:

Esquema 4. Modelo Evaluativo del SECE



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Paul Torres Fernández *et al*. (2010).

Los postulantes a los programas de formación profesional pedagógica se seleccionan de los egresados del bachillerato con un elevado compromiso social y que, además, cumplen con los requerimientos académicos, culturales e ideo-políticos demandados por el sistema revolucionario, los cuales son verificados mediante la aplicación de ciertos tests y entrevistas individuales de acuerdo con Héctor Valdés (2006b). El rigor en la selección y reclutamiento de los futuros maestros responde a la coincidencia plena que persiste entre la concepción cubana del desarrollo de la educación y las actuales tendencias prevalecientes en el orden global sobre el rol protagónico desempeñado por los docentes en la resolución de los servicios educativos de calidad, como bien es patente en los argumentos del director del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas:

> Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza; pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación (Valdés, 2001: U1).

Al triunfo de la revolución castrista, siguiendo la exposición histórica de Héctor Valdés (2006b), el desarrollo de la experiencia cubana respecto de la evaluación del desempeño profesional de los docentes presenta cuatro principales etapas que se organizan en relación directa con las acciones gubernamentales, empeñadas en construir respuestas ciertas a las siguientes preguntas: ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar?, y ¿cómo evaluar? En este sentido, la **Primera Etapa** corresponde al periodo de 1959 a 1971, definida por el propósito manifiesto de ordenar escalafonariamente al vasto "ejército" de profesores que respondieron al emergente llamado de la "revolución educativa" –los mentores en servicio al momento del triunfo de la revolución, seguidos por la *Brigada de Maestros Voluntarios* a los cuales se suman, después, los *Maestros Populares*–, conforme al grado de su desempeño magisterial y con base en la Resolución Ministerial 1892/62 del 18 de julio de 1962, mediante la cual se dicta el establecimiento de un Sistema para la Evaluación de los Maestros y Directores de las Escuelas Primarias en Funciones. Los escalafones resultantes fundamentan los movimientos de adscripción, los cambios de plazas y las promociones, entre otros. Los aspectos a evaluar son el *Trabajo Docente*, *Superación Profesional*, *Antigüedad* y otras especificaciones, tales como la atención del aula propia de aceleración o el aceleramiento en horario extraescolar, el aula de seguimiento, la de superación obrera y haber participado en tanto asesor de los cursos de superación de los maestros populares o en ejercicio, además de residir en el lugar donde se desempeña en cuanto docente.

La **Segunda Etapa** comprende el lapso de 1972 a 1981 y se caracteriza por la aplicación del Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, resultante de las conclusiones del *I Congreso Nacional de Educación y Cultura*, y del *II Congreso de la Unión de Jóvenes Comunistas*, que establecen como propósito nodal su adecuación a las exigencias históricas de "la construcción socialista del país",

partiendo del progreso científico, técnico y cultural. En la revisión de los factores estratégicos a transformar en el Sistema Educativo para el logro del objetivo propuesto, el Primer Congreso del Partido Comunista Cubano de 1975, en su *Tesis y Resoluciones sobre Política Educacional*, reconoce de manera expresa: "la escasa cantidad y débil calidad de los cuadros pedagógicos y la excesiva carga en el trabajo del maestro y los directores de los centros escolares, con tareas no centradas en su esencial labor docente", citado por Héctor Valdés (2006b: 13). De ahí que en la evaluación de los maestros se dispone el denominado *Método de Escogencia Forzada*, que consiste en el uso de determinadas frases descriptivas de un conjunto total de cinco frases (en el rango de los extremos positivo-negativo) para cada uno de los indicadores de ponderación del desempeño docente. Los indicadores de evaluación, en este periodo, son los siguientes:

Tabla 3. Indicadores de Evaluación
del Método de Escogencia Forzada

Indicadores	Indicadores
Salud física	Aspecto personal
Carácter	Relaciones humanas
Actitud ante el trabajo productivo	Actitud ante la crítica
Actitud ante la defensa	Actitud ante la superación política
Actitud ante el trabajo	Autodisciplina
Asistencia y puntualidad	Preparación de clases
Conocimiento sobre la materia	Utilización y cuidado de los medios de enseñanza
Cumplimiento del programa de estudio	Atención al aprovechamiento académico de los alumnos
Actitud ante la disciplina en el aula y en el centro	Atención a los horarios de consulta y guardias docentes
Actitud ante la superación técnica profesional	Atención a los círculos de interés
Atención a los monitores, a alumnos instructores o ayudantes	Asistencia y participación en los colectivos y reuniones de cátedras
Entrega de documentación	

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Héctor Valdés Veloz (2006b).

La **Tercera Etapa**, relativa al ciclo temporal de 1982 a 2001, se concentra en el fortalecimiento de la función educativa y el desarrollo de la propia evaluación de los mentores, con base en la Resolución Ministerial 517/83 que establece la Metodología para la Evaluación del Personal Docente, en el objeto de conocer

> [...] de forma integral las características personales y la preparación político-ideológica, científica, pedagógico-metodológica de los profesores, maestros, educadoras, instructores de enseñanza práctica, bibliotecarios escolares, auxiliar de reeducación, auxiliar técnico docente, psicopedagogo, pedagogo clínico, psicólogo y logopeda y mantener una constante atención sobre su desarrollo, de modo que la evaluación cumpla su función educativa (Valdés 2006b: 15-16).

Lo cual se traduce en el perfeccionamiento de los mecanismos de estimulación y sanción de los profesores con mejor desempeño educativo y con resultados insatisfactorios, de manera respectiva, a partir del principio del "pago por mérito"; así como el abandono del Método de Escogencia Forzada y la consecuente reducción significativa de los indicadores de evaluación (ver Tabla 4), ponderados mediante la observación directa de las clases.

Tabla 4. Dimensiones e Indicadores
de la Evaluación del Desempeño Docente

Dimensiones	Indicadores
• Resultados del Trabajo • Preparación para el Desarrollo del Trabajo • Características Personales y Cumplimiento de las Normas de Conducta y Principios de la Ética Pedagógica y Profesional	• Calidad de la docencia impartida, especialmente en la clase. • Nivel de solidez de los conocimientos alcanzados por los alumnos. • Grado de desarrollo de las capacidades, hábitos y habilidades y en la formación de convicciones en los educandos. • Conducta social que se observa en los educandos puesta de manifiesto en su interés por el estudio, autodisciplina, hábitos de cortesía, de respeto, higiénicos, formas de expresión, uso del uniforme y sus atributos, cuidado de la propiedad social e individual, en la educación para el trabajo y en la educación patriótico-militar. • Participación de los educandos en el estudio-trabajo, en las actividades de formación vocacional. • Dominio metodológico y del contenido de enseñanza que debe impartir. • Interés demostrado y resultados alcanzados en su superación profesional. • Ejemplaridad sobre la base de sus características personales. • Presencia, vocabulario y equilibrio emocional. • Relaciones con los educandos, con el colectivo laboral y con la familia de los alumnos. • Disciplina laboral. • Prestigio que posee en su centro laboral y en la sociedad.

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Héctor Valdés Veloz (2006b).

En Cuba, los educadores con bajos resultados en la evaluación del desempeño y que, al propio tiempo, no aprueban el "curso de recalificación" ofertado durante el "año sabático" subsecuente, son separados de sus funciones magisteriales, sin que ello signifique la pérdida del empleo, sino su reasignación a un cargo de "inferior categoría" dentro del mismo Sistema Educativo –esto es, cambio de funciones, como también se pretende hacer en México, después de no haber alcanzado la "ideoneidad" por tres oportunidades consecutivas en los exámenes de Evaluación del Desempeño Docente, aun cuando la LGSPD establece con toda claridad la consecuente separación del servicio, o "retiro voluntario", según se establece en el Artículo 8º Transitorio.

La **Cuarta Etapa**, correspondiente a la fase del 2002 al 2005, se caracteriza por el impulso, instauración y consolidación de un modelo de evaluación docente centrado en el desarrollo profesional de los profesores y en la consecuente operacionalización metodológica de las variables involucradas, con fundamento en la delimitación conceptual que realiza Héctor Valdés al respecto, esto es:

> La evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad (2006a: 62).

En función de lo cual se derivan cinco dimensiones y múltiples indicadores de valoración que son reconocidos mediante los siguientes procesos metodológicos: *Observaciones de Clase*, *Encuestas de Opiniones Profesionales*, *Pruebas Objetivas Estandarizadas y Test sobre Desarrollo Humano*, *Portafolio*, *Ejercicios de Rendimiento Profesional* y *Autoevaluación*, en cuya aplicación y consulta participan diversos agentes educativos, tales como alumnos, pares, directores, supervisores y padres de familia, entre otros. Las dimensiones y sus indicadores de evaluación pueden apreciarse con toda claridad en las siguientes tablas:

Tabla 5. Dimensiones e Indicadores
de Evaluación del Desempeño Docente

Dimensión	Indicadores
1. Capacidades Pedagógicas D_1	1.1 Grado de dominio de los contenidos que imparte, de la Teoría de la Educación, de la Didáctica General y de la Didáctica de la Especialidad.
	1.2 Capacidad para hacer su materia entretenida e interesante.
	1.3 Calidad de su comunicación verbal y no verbal.
	1.4 Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente-educativo.
	1.5 Alcance de su contribución a un adecuado clima de trabajo en el aula.
	1.6 Capacidad para identificar, comprender las situaciones áulicas y ajustar su intervención pedagógica.
	1.7 Utilización de variedad de prácticas educativas.
	1.8 Grado de conocimiento y tratamiento de las características psicológicas individuales de los alumnos.
	1.9 Grado de información sobre la marcha del aprendizaje de sus alumnos.
	1.10 Calidad de su representación sobre el encargo social de la escuela.
	1.11 Contribución a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de capacidades valorativas.
	1.12 Efectividad de su capacitación y auto-preparación.
	1.13 Capacidad para crear un ambiente favorable para que el alumno conozca sus derechos y responsabilidades, y aprenda a ejercerlos.
	1.14 Capacidad para desarrollar un proceso de reflexión autocrítica permanente sobre su práctica educativa.

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Paul Torres *et al*. (2009).

Tabla 6. Dimensiones e Indicadores de Evaluación del Desempeño Docente

Dimensión	Indicadores
2. Emocionalidad D_2	2.1 Vocación pedagógica.
	2.2 Autoestima.
	2.3 Capacidad para actuar con justicia y realismo.
	2.4 Nivel de satisfacción con la labor que realiza.
3. Responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales D_3	3.1 Asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.
	3.2 Grado de participación en las sesiones metodológicas o en jornadas de reflexión entre los docentes.
	3.3. Cumplimiento de la normativa.
	3.4. Nivel profesional alcanzado.
	3.5 Implicación personal en la toma de decisiones de la institución.
	3.6 Grado de autonomía profesional relativa alcanzada para desarrollar su tarea en la institución.
4. Relaciones interpersonales con sus alumnos, padres, directivos, docentes y comunidad en general D_4	4.1 Nivel de preocupación y comprensión de los problemas de sus alumnos.
	4.2 Nivel de expectativas respecto al desarrollo de sus alumnos.
	4.3 Flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión y sentimientos de los alumnos y respeto real por sus diferencias de género, raza y situación económica.
5. Resultados de su labor educativa D_5	5.1 Rendimiento académico alcanzado por sus alumnos en la o las asignaturas que imparte.
	5.2 Grado de orientación valorativa positiva alcanzado hacia las cualidades de la personalidad deseables de acuerdo al modelo de hombre que se pretende formar.
	5.3 Grado en que sus alumnos poseen sentimientos de amor a la patria, a la naturaleza, al estudio y al género humano.

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Paul Torres *et al*. (2009).

Ahora bien, la relación entre los instrumentos y dimensiones de la evaluación del desempeño profesional docente pueden advertirse con mayor precisión en la tabla que a continuación se comparte:

Tabla 7. Instrumentos y Dimensiones de la Evaluación Docente

Método	Dimensión a evaluar
Observación de Clases	Capacidades pedagógicas.
	Sistema de relaciones interpersonales con sus alumnos.
	Responsabilidad en el desempeño de sus funciones.
	Emocionalidad.
	Resultados de su labor educativa.
Encuesta de Opiniones Profesionales	Capacidades pedagógicas.
	Emocionalidad.
Pruebas Objetivas Estandarizadas y Test sobre Desarrollo Humano	Resultados de su labor educativa.
Portafolio	Responsabilidad en el desempeño de sus funciones.
Test de Conocimientos y Ejercicios de Rendimiento Profesional	Capacidades pedagógicas.
Autoevaluación	Capacidades pedagógicas.
	Responsabilidad en el desempeño de sus funciones.

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Paul Torres *et al*. (2009).

A decir de Héctor Valdés (2006b), los *Ejercicios de Rendimiento Profesional* son diseñados para "medir" cuerpos de conocimientos y competencias docentes que resultan fundamentales para la "buena enseñanza", pero cuya "medición" es difícil, ambigua o francamente imposible a través de los exámenes convencionales u otros procedimientos metodológicos equivalentes. Los resultados generales del proceso de evaluación son entregados a los profesores, directores, supervisores y padres de familia, entre otros agentes socio-educativos, para la toma de decisiones correspondientes a la mejora escolar. Así pues, con un cuidadoso proceso de formación, selección y reclutamiento de profesores, acompañado de un riguroso sistema de evaluación del desempeño profesional docente, pese al sostenido embate económico de Estados Unidos y sus aliados en el mundo, Cuba ha logrado constituir un sólido Sistema

Educativo y ofrecer una educación de calidad a sus nuevas generaciones, que la ubican entre los países más efectivos y de mayor prestigio en varios campos científico-disciplinarios del mundo contemporáneo, al grado de que sea el único país de la región de América Latina y el Caribe en conseguir los objetivos establecidos en la propuesta mundial de la *Educación para Todos*, de acuerdo con el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015*, de la UNESCO.

Finlandia

A contracorriente de las actuales tendencias dominantes en la mayoría de los países del orbe y de las insistentes recomendaciones de los especialistas educativos, así como de los principales organismos internacionales de coordinación multilateral –la OCDE, por ejemplo– de sobreponer a los sistemas educativos sofisticados programas de evaluación del desempeño docente, sustentados y orientados en la coercitiva operación de los dispositivos institucionales de incentivo-sanción (modalidad laboral de las estrategias de premiación y castigo con que se actúan las prácticas de domino en las sociedades modernas, de acuerdo con Michel Foucault [2002]), en cuanto palanca nodal del mejoramiento de la calidad y el desarrollo profesional de los mentores, como bien apunta Miguel Carbonell (2013), por su parte, Finlandia no dispone de un sistema externo de evaluación de las competencias docentes del profesorado y del rendimiento escolar de los centros educativos. De hecho, Reijo Laukkanen considera "impensable y nefasto" la aplicación de pruebas para medir las competencias de los aspirantes a la docencia –"Sería impensable. Se confía ya en su capacidad. Lo que pasaría es que los profesores perderían la confianza de el Gobierno (sic) y la sociedad en los profesores. Eso sería nefasto para el país, pero es impensable", según afirma el exconsejero del Consejo Nacional de Educación

finlandés y de la delegación permanente en la OCDE (2013: s/p)–. Aun así, conforme a los resultados de PISA 2015, el sistema de educación de esta nación europea se encuentra entre los tres primeros sistemas con mayor rendimiento educativo en el mundo.

De acuerdo con esta misma lógica de confianza irrestricta en la calidad docente de sus profesores, siguiendo el análisis de la UNESCO (2017), a principios de la década de los años 90, Finlandia abolió el sistema de inspección escolar y delega los procesos de ponderación del desempeño de los maestros en los directores de cada escuela. ¿Qué explica, entonces, el logro de la calidad educativa de esta república del noreste del continente europeo? Grosso modo, la calidad del profesorado finlandés, sin duda alguna, no deviene del reconocimiento socio-institucional en el profesionalismo de sus mentores, sino que es el resultado histórico de un proceso iniciado hacia los años 60, cuyas principales acciones son las siguientes: los rigurosos procedimientos de selección para el ingreso a la profesión pedagógica, la alta calidad de la formación docente a nivel universitario, la exigencia del nivel de postgrado para los profesores, la autonomía de las escuelas para definir los propios proyectos de desarrollo educativo y el competitivo reclutamiento de los educadores que se realiza desde los centros mismos de la Educación Básica.

En este sentido, la selección de profesores se disgrega en dos principales dispositivos procedimentales: por un lado, la selectiva exigencia en el ingreso a la profesión magisterial, lo cual significa que los aspirantes a la carrera docente se decantan antes siquiera de ser formados para tal efecto, pues, "apenas uno de cada diez candidatos es aceptado en la profesión docente", según hemos mostrado antes. La admisión en los programas pedagógicos, de manera sintética, comporta dos etapas básicas, a saber: en primer lugar, el mérito académico del postulante, que incluye el promedio general del bachillerato y los puntos obtenidos en el exa-

men nacional de ingreso a la universidad, los cuales deben estar en el 20% superior de la promoción; y en segundo lugar, un examen escrito, común a todos los programas de formación docente, acompañado de la observación del candidato en situaciones de práctica docente para valorar su habilidades interactivo-comunicativas, y una entrevista que pondera las disposiciones personales para la enseñanza. El gobierno finlandés es responsable de financiar los procesos de selección y formación de los nuevos profesores.

Y por otro lado, aunque los distintos análisis concuerdan en que el reclutamiento de los mentores se reduce a una simple entrevista realizada por el director de la escuela que detenta la facultad de contratación –"los directivos escolares están a cargo de la selección de los maestros… y a cargo de todas las políticas que son consideradas necesarias para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, entre las cuales se encuentra la evaluación del desempeño docente", como explica Marlène Isoré (2010: 31)–, cierto es que el postulante debe competir con una diversa y amplia cantidad de candidatos, caracterizados, también, de una sólida formación en el campo –cuando "una escuela de un municipio (sic) necesita profesores se pone un anuncio en el periódico, se presentan candidatos de todo el país a los que se selecciona a través de entrevistas", de acuerdo con Laukkanen (2013: s/p)–. La supervisión escolar desaparece en la década de los años 90, pero, en realidad, tal función se desplaza hacia los alumnos, padres de familia, pares docentes y directivos de escuela –estos últimos también determinan las bonificaciones extraordinarias–. La autoevaluación del profesor y los debates docentes forman parte sustantiva de los proyectos de desarrollo escolar y, por ende, de las acciones de mejora de los maestros de las instituciones educativas finlandesas. En conclusión, la evaluación del desempeño docente, en Finlandia, es una función específica del espacio propio donde se materializa el acontecer educativo, la escuela.

Singapur

El actual éxito educativo de Singapur en los principales indicadores educativos de las evaluaciones internacionales –PISA, TIMSS, Estudio del Progreso en Lectura Literaria (*Progress in Reading Literacy Study*, PIRLS) y el Estudio sobre la Formación Inicial del Profesorado de Matemáticas (*Teacher Education and Development Study in Mathematics*, TEDS-M)– no es obra de la acción de un solo proyecto gubernamental, sino la consecuencia lógica del esfuerzo continuado de un amplio proceso de transformación, desarrollo y consolidación de su Sistema de Educación Nacional, el cual transita de un "logro deficiente" a otro "demasiado eficiente", que ya comprende el nada despreciable periodo de más de cuatro décadas, de acuerdo con Mourshed (2012). En esta perspectiva, la evolución del sistema comporta tres principales etapas: la "fase centrada en la supervivencia" (1959-1978), la "fase centrada en la eficiencia" (1979-1996) y la "fase centrada en la habilidad" (1997 a la fecha).

En el primer lapso, las metas nodales fueron la expansión de la matrícula y, por ende, el garantizar la universalidad de la Educación Básica. El segundo ciclo se concentró en reducir la compleja y diversa dispersión del desempeño educativo mediante la aplicación y seguimiento de tres estrategias básicas, a saber: la unidad de los procesos y materiales de enseñanza, para lo cual se apoya en la constitución del Instituto de Desarrollo de Planes de Estudio de Singapur (*Curriculum Development Institute of Singapore*, CDIS), en el año de 1980, la capacitación emergente de los docentes en el uso eficiente de los productos del instituto y la concentración sistemática de las evaluaciones de los alumnos –"Éramos muy prescriptivos en la enseñanza y teníamos una mentalidad de producción en masa… Nos ceñíamos a los libros de texto y nos basábamos en los exámenes", según recupera Mona Mourshed al respecto (2012: 44)–; las consecuencias del proceso fueron por demás evi-

dentes: en primer lugar, hacia las décadas de los años 80 y 90, los indicadores de desempeño escolar se elevaron de manera significativa y, en segundo lugar, la brecha educativa entre los diversos grupos étnicos que conforman al país se acortó sensiblemente.

La etapa de la "búsqueda de la habilidad" se caracteriza por cuatro acciones articuladas, estas son, en primera instancia, la flexibilización de los procesos formativos, lo cual trajo consigo la reinstauración de las *Escuelas Independientes*, en 1988, de las *Escuelas Autónomas*, en 1994, y las *Escuelas Comunitarias*,* a principios del siglo XXI, además del cierre del CDIS, en 1996; en segunda instancia, el diseño y promoción del Programa "Escuelas Pensantes, Nación que Aprende" (*Thinking Schools, Learning Nation*, TSLN), que comporta la libertad de enseñanza para los mentores, mayor independencia de los directores en la gestión escolar, autonomía de los centros de educación e impulso a la colaboración entre pares para el mejoramiento de las prácticas docentes, como las redes de Comunidades de Aprendizaje Profesional (*Professional Learning Communities*, PLC) en las escuelas, verbigracia; en tercera instancia, la reorientación del modelo de inspección de las escuelas hacia la colaboración educativa, la autoevaluación magisterial y el control de calidad; y, en cuarta instancia, el fortalecimiento académico de los docentes y directivos, para lo cual se constituye el Instituto Nacional de Educación (*National Institute of Education*, NIE), en 1991, entidad autónoma de la Universidad Tecnológica de Nanyang (*Nanyang Technological University*, NTU), única institución responsable de la formación de profesores en el país asiático. Los resultados son incuestionables y representan un paradigma para el desarrollo de la educación en el mundo; particularmente en el ámbito de la formación de maestros, como bien reconocen Susan Sclafani y Edmund Lim: "Singapore provides one of the most coherent systems

* Institución multicultural que integra estudiantes de Singapur, Malasia, China, Vietnam, Indonesia y Corea.

of teacher education and employment in the world, and, according to the Trends in International Math and Science Survey (TIMSS) results, it is consistently in first or second place internationally in both mathematics and science" (2008: 2).

En esta misma tendencia, a principios de los años 90 se desarrolla el modelo "Pensar sin Límites" (*Think without Limits*), o "Método Singapur" para la enseñanza efectiva de las matemáticas, el cual se desarrolla a través de cuatro principales pasos: *entender el problema*, *definir una estrategia o plan*, *implementar la estrategia* y *mirar atrás para checar*, cuyo objetivo básico es "enseñar a pensar"; mientras que, hacia el año 2006, el Ministerio de Educación (*Ministry of Education*, MOE), impulsa el movimiento educativo "Enseñar Menos, Aprender Más" (*Teach Less, Learn More*, TLLM), con el objeto de mejorar la efectividad de los procesos de formación; hecho que comporta la innovación profunda del qué enseñar, cómo enseñar y cuánto aprenden los alumnos, es decir, se trata de transformar significativamente el currículo, las prácticas pedagógicas y las formas de evaluación, como bien argumenta Xu Weiming, del ministerio (Lola García-Ajofrín, 2016); hecho que se traduce en la ampliación de los márgenes docentes para la innovación educativa.

En Singapur, el MOE mantiene una estrecha relación y comunicación con el NIE, las diversas dependencias y agentes que conforman al Sistema Educativo; de hecho, los requisitos académicos, personales, de competencia para la enseñanza y procedimentales de ingreso a la formación docente, se determinan por el ministerio mismo; el instituto sólo tiene la facultad de operar los procesos de selección. Los requisitos generales propuestos son alto desempeño en el historial escolar, estar ubicado en el 30% superior de su promoción, dominio de la lengua de instrucción a la cual se postula como profesor –inglés, chino, malasio o tamil–, mediante la acreditación de una prueba de aptitudes (*Proficiency Test*) y una entrevista personal que tiene como

propósito identificar las competencias de comunicación, el interés manifiesto por la docencia, la disposición para el aprendizaje, las metas y aspiraciones profesionales; mientras que los requisitos particulares dependen del programa específico al cual desean adscribirse los candidatos. Las opciones de que disponen son los siguientes:

- *Licenciatura en Educación con Especialidad*. Programa de cuatro años de formación, dirigido a los egresados de post-secundaria y a los titulados de las escuelas politécnicas. Requiere el Certificado General de Educación de Nivel Avanzado, el cual sólo es posible obtenerlo tras dos o tres años posteriores a la educación post-secundaria.
- *Diploma en Educación*. Programa de dos años de formación, proyectado expresamente para los aspirantes no graduados de la educación universitaria, cuyo requisito es el Certificado General de Educación de Nivel Avanzado o, en su defecto, un diploma otorgado por alguna escuela politécnica.
- *Diploma de Postgrado en Educación*. Programa de un año de formación docente –excepción hecha para aquellos que pretenden la especialización en el Postgrado de Educación Física, el cual tiene una duración de dos años–, y está destinado para los graduados de la universidad; en consecuencia, el requisito es el grado de licenciatura.

Los postulantes a la formación docente que son aceptados en el NIE, por ese sólo hecho, se convierten en *General Education Officer* (Oficiales de Educación General), lo cual les hace merecedores a dos tipos de prestaciones económicas: en principio, una remuneración salarial a lo largo de todo el proceso formativo, además del financiamiento de los costos escolares en cuanto funcionarios del Estado. Ahora bien, toda vez que el NIE es la única institución formadora de

maestros en el país asiático, también desempeña la función de agencia acreditadora de profesores; por consecuencia, sus egresados ya disponen de la certificación correspondiente para desempeñarse profesionalmente como docentes y no están obligados a someterse a ningún examen o proceso de reclutamiento. Al egresar del instituto, los nuevos docentes son asignados a un centro escolar, decidido por el MOE, con el objeto de depurar sus competencias magisteriales a través de un periodo de mentoría, cuya duración alcanza los tres y cinco años, dependiendo de la clase de materia a impartir. En términos generales, los ejes de tal mentoría son:

- *Mentoría para la Inducción*. Pretende que el docente nobel desarrolle un sólido vínculo con la comunidad escolar.
- *Mentoría para el Desarrollo*. Se propone la identificación de un área específica de desarrollo en el profesor principiante.
- *Mentoría para el Crecimiento*. Tiene la intención de propiciar que el maestro primerizo defina metas personales, además de una visión concreta de su crecimiento profesional y de su desempeño docente.

El desarrollo profesional del magisterio singapurense depende de los resultados obtenidos en la evaluación del denominado *Sistema Mejorado de Gestión del Rendimiento* (*Enhanced Performance Management System*, EPMS), instaurado en el año del 2001, el cual se concentra en la identificación y seguimiento sistemático de las competencias de que dispone y puede generar el profesor para la gestión de un "buen desempeño docente". En este sentido, el mentor es monitoreado, tutorado, entrenado y evaluado directamente por el supervisor –oficial de educación de más alto rango en la carrera docente, *Current Estimated Potencial*–, en dos principales factores: por un lado, la ponderación del *desempeño*, cuyo reporte fundamenta la decisión sobre los incentivos

salariales que le corresponden, tales como los relativos a la continuidad, experiencia, compromiso y/o contribuciones al fortalecimiento escolar con base en el programa CONNECT (*Continuity, Experience and Commitment*), implantado a partir del 2001, y en los planes de los propios centros escolares –en su conjunto, estos incentivos pueden ascender en el rango de un 10% al 30% del salario anual de los maestros–; y, por otro lado, la valoración del *potencial estimado* que sustenta la posible trayectoria y vertiente profesional del educador dentro de la carrera docente. Grosso modo, las opciones de que disponen los profesores para desarrollarse profesionalmente en el Sistema Educativo de Singapur se pueden reconocer en el siguiente esquema:

Esquema 9. Carrera Docente en Singapur

Principal Master Teacher
Master Teacher
Lead Teacher
Senior Teacher
Teaching Track
For a career focused on excellence in teaching

Director - General of Education
Director
Deputy Director
Cluster Superintendent
Principal
Vice Principal
Head of Department
Subject Head / Level Head
Classroom Teacher
Leadership Track
For a career in school administration

Chief Specialist
Principal Specialist
Lead Specialist
Senior Specialist 2
Senior Specialist 1
Specialist Track
For a career in curriculum and instructional design, educational psychology and guidance, educational testing and measurement, or educational research and statistics

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Sclafani y Lim (2008), MOE (2010) y García-Ajofrín (2016).

La carrera en *Enseñanza* se proyecta para quienes desean el desarrollo de competencias pedagógicas de excelencia, cuenta con cuatro niveles escalafonarios y su reconocimiento mayor es de *Profesor Maestro Principal*; la opción de *Liderazgo* está diseñada para los que se proponen desempeñarse

en funciones administrativas y de apoyo al Sistema Educativo, comprende ocho puestos y la posición máxima a la cual pueden aspirar es de *Director General de Educación*; y la alternativa de *Especialización* se dispone para aquellos que pretenden incursionar en las diferentes áreas disciplinarias de avance y fortalecimiento del fenómeno de la educación, considera 5 rangos de escalafón y la última categoría disponible es la de *Jefe Especialista.* Los aspirantes a la carrera de liderazgo son sometidos a extensas entrevistas y, de ser seleccionados, deben asistir a un Programa de Liderazgo en Educación (*Leader in Education Programme*, LEP), según explica Oon-Seng Tan, Director del NIE (García-Ajofrín, 2016).

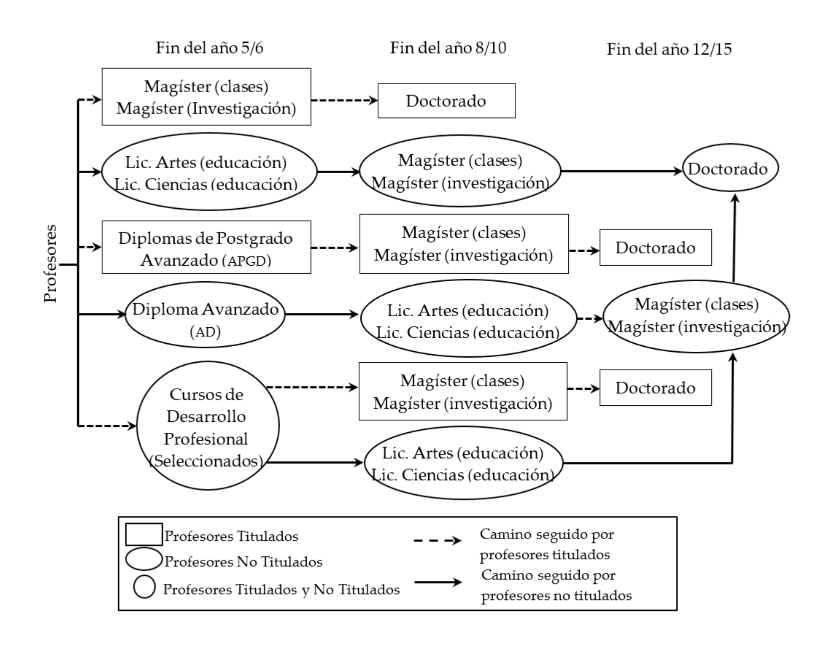
Ahora bien, puesto que el EPMS está concebido en el propósito expreso de propiciar y consolidar el desarrollo profesional de los maestros, las evaluaciones se programan de manera anual de acuerdo con tres principales etapas del proceso educativo, a saber:

- *Fase de Planificación*. Al inicio del año, el coloquio conformado por el supervisor, el director y los profesores mismos establece los objetivos y metas de desempeño educativo para el ciclo escolar. Un aspecto central que se define en este plan es el conjunto de competencias que requieren los diversos docentes para el logro de tales propósitos, además del diseño de un proyecto concreto de desarrollo profesional dentro de la carrera docente. En esta perspectiva, la planificación se estructura a partir de cuatro áreas centrales: en primer lugar, el desarrollo integral de los alumnos mediante el aprendizaje de calidad, actividades co-curriculares, el cuidado de sí y el bienestar; en segundo lugar, la contribución del mentor a la escuela; en tercer lugar, la colaboración educativa con los padres de familia; y en cuarto lugar, el crecimiento profesional del docente; todo esto en concordancia directa con los objetivos propios de los centros escolares y las metas educativas nacionales establecidas por el MOE.

- *Fase de Entrenamiento/Coaching*. En relación con los objetivos y metas de desarrollo educativo planteadas en la fase de planeación, el supervisor realiza una observación continua del desempeño docente, a partir de la cual orienta, entrena y retroalimenta sistemáticamente al profesor, con la finalidad de que le sea posible concretar los planes escolares y alcanzar las competencias profesionales indicadas.
- *Fase de Evaluación*. La evaluación comprende dos momentos específicos: la ponderación de medio término y la final al concluir el año escolar; en ambos casos, el supervisor revisa el cumplimiento de los objetivos y metas propuestas, así como el nivel de desarrollo de las competencias profesionales previstas.

En este marco de fortalecimiento permanente de las competencias magisteriales, siguiendo a Goh Chor Boon y Lee Sing Kong (Sing, 2011), es conveniente advertir que los profesores en servicio disponen de 100 horas anuales para capacitación profesional, subsidiadas completamente por el MOE; de ahí que el MIE, en el 2004, diseñe e implemente el *Modelo de Desarrollo Profesional Continuo* (*Professional Development Continuum Model*, PDCM) como una suerte de extensión de los procesos de formación inicial docente, en la premisa de que la gestión educativa comporta, necesariamente, el desarrollo ininterrumpido de competencias a lo largo de toda la vida profesional. ¿Cómo puede generar el desarrollo de competencias en los alumnos quien no está dispuesto a seguir desarrollando sus propias competencias mientras gestiona los procesos formativos?, bien podría preguntarse en la lógica de este modelo. Al término de cada módulo del PDCM, los mentores pueden optar por la evaluación correspondiente con la intención de acumular créditos académicos, lo cual, a su vez, les permite la oportunidad de obtener certificados formales, entre los que se encuentran diplomas avanzados, títulos avanzados de posgrado y títulos de magíster, según se muestra en el siguiente esquema:

Esquema 10. Proceso de Acreditación en el PDCM



Fuente: Goh Chor Boon y Lee Sing Kong (Sing, 2011).

Un aspecto fundamental de los procesos de formación, reclutamiento, retención y desarrollado del profesorado en el país asiático es que el sistema no produce más de lo que en realidad precisa, es decir, sólo acceden al NIE y, en consecuencia, se incorporan a la carrera docente, la cantidad de maestros indispensables para potenciar y consolidar el crecimiento sistemático de la educación formal, de acuerdo con las proyecciones que el MOE realiza a partir de los informes construidos por los propios centros escolares. En concordancia con el riguroso proceso de selección de ingreso al instituto, esto explica el hecho de que sólo uno de cada seis postulantes sea aceptado como docente, según hemos planteado antes. Así, las políticas de previsión respecto de la cantidad y la clase de profesores que la nación necesita para la formación sostenible de las futuras generaciones,

en correspondencia con la selección de ingreso al NIE, las opciones de formación magisterial y de la carrera docente, además de los objetivos, agentes y procedimientos de la evaluación y desarrollo profesional de los mentores, evidencian un factor definitorio de la organización del Sistema Educativo de Singapur, a saber: el carácter de reforzamiento mutuo que cada componente desempeña en su eficiente conformación y eficaz funcionamiento institucional, tal cual lo reconocen Sclafani y Lim con los siguientes términos:

> Singapore education is a self-reinforcing system, with each part of the system aligned to the other pieces. The preparation and induction processes reinforce the professional values of the teaching profession. The evaluation system reinforces each teacher's responsibility to continue his or her own learning through professional development courses, observations of successful teachers, discussions at the school and cluster level with other teachers of the same subjects and grades, and feedback from the reporting officer. It also reinforces the expectation that all educators have a duty to help one another improve teaching competence, as well as a duty to help the students and the school succeed (2008: 7).

Y aun cuando el modelo de evaluación docente no escapa a la dialéctica de las prácticas del dominio panóptico –vigilar, premiar y castigar, donde la ausencia de promoción y reconocimiento institucional ya constituyen mecanismos de sanción, siguiendo la perspectiva de Foucault (2002); de hecho, las prácticas de la sociedad singapurense se encuentran sometidas a un fuerte control del Estado–, cierto es que el EPMS se encuentra más orientado al fortalecimiento permanente de la profesión magisterial que al control administrativo de los profesores, lo cual redunda en el logro de una mejor calidad de las prácticas docentes y, por ende, de la calidad de la formación de los alumnos, fenómeno que explica el paradigmático éxito educativo de Singapur.

En función de estas experiencias, es posible observar que el reconocimiento sistemático de las experiencias de educación, formación docente, evaluación del desempeño y organización del Sistema Educativo en las diversas regiones del orbe, aunque grosso modo, permiten la construcción de un sólido y amplio referente histórico desde donde valorar los verdaderos alcances, logros, posibilidades socio-institucionales, orientación y áreas de oportunidad que presenta la instauración de las reformas educativas en México, más allá de la discusión político-ideológica, a partir de lo cual sea posible el diseño de propuestas y estrategias viables de mejora.

Referencias

Barber, Michael y Mona Mourshed. (2008). *Cómo Hicieron los Sistemas Educativos con Mejor Desempeño del Mundo para Alcanzar sus Objetivos. Informe Mckinsey 2007*. PREAL, Buenos Aires.

Beck, Ulrich. (2007). Teoría de la Sociedad del Riesgo, en: Giddens A. *et al*. *Las Consecuencias Perversas de la Modernidad*. Anthropos, Barcelona.

Bruns, Barbara y Javier Luque. (2014). *Docentes Excelentes: Cómo Mejorar el Aprendizaje en América Latina y el Caribe. Resumen*. Banco Mundial, Washington, DC.

Carbonel, Miguel. (2013). *Maestros para el Siglo XXI: Uso de la Evaluación para Mejorar la Enseñanza*, en: *miguelcarbonell.com*, http://www.miguelcarbonell.com/docencia/Maestros_para_el_Siglo_XXI_uso_de_la_evaluaci_n_para_mejorar_la_ense_anza.shtml (13/07/2017).

CMEC. (2008). *Learn Canada 2020. Joint Declaration. Provincial and Territorial Ministers of Education*. CMEC, Canada.

Department of Education. (2010). *Un Plan para la Reforma. La Reforma de la Ley de Educación Primaria y Secundaria*. Department of Education, USA.

Foucault, Michel. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Siglo xxi, Argentina.

Fuguet Smith, Antonio. (2006). *Educación en Canadá: Protocolos y Elementos de Reflexión para el Desarrollo Curricular*. Colecciones Estudios Canadienses, avec, Caracas.

García-Ajofrín Romero-Salazar, Lola. (2016). *Gigantes de la Educación. Lo que no Dicen los Ranking*. Ariel/Fundación Telefónica, Madrid.

García Garduño, José María. (2005). El Avance de la Evaluación en México y sus Antecedentes, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, Número 27, octubre-diciembre, comie, México.

Hanson, F. Allan. (1994). *Testing Testing: Social Consequences of the Examined Life.* University of California Press, Berkeley, ca.

Hill, Heather C. (2016). Evaluación de Maestros en Estados Unidos: Un Caso de Estudio, en: *Politikon*, http://politikon.es/2016/04/19/18152/# (22/04/2017).

Iaies, Gustavo *et al*. (2003). *Evaluar las Evaluaciones. Una mirada Política acerca de las Evaluaciones de la Calidad Educativa*. iipe-unesco, Buenos Aires.

inee. (s/fa). *Breve Recorrido por la Evaluación de la Educación Básica en México*. inee, México.

_____(s/fb). *Evaluación Docente*. inee, México.

_____(2005). *pisa para docentes: la Evaluación como Oportunidad de Aprendizaje*. inee, México.

_____(2006). *Los Cuatro Primeros Años. Avances y Desafíos*. inee, México.

_____(2007). *Plan de Desarrollo del Sistema Nacional de Indicadores Educativos de México, 2007-2014*. inee, México.

_____(2013). *Estatuto Orgánico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. dof, México.

_____(2015a). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (planea)*. inee, México.

_____(2015b). *Reforma Educativa. Marco Normativo*. inee, México.

_____(2016a). *Criterios Técnicos y de Procedimientos para el Análisis de los Instrumentos de Evaluación, el Proceso de Calificación y la Emisión de Resultados para Llevar a Cabo la Evaluación del Desempeño del Personal Docente, Técnico Docente y de Quienes Ejerzan Funciones de Dirección y Supervisión en Educación Básica en el Ciclo Escolar 2016-2017, así como para llevar*

a Cabo la Evaluación del Desempeño en su Segunda Oportunidad del Personal Docente en este mismo Tipo Educativo. DOF, México.

_____(2016b). *Evaluación del Desempeño desde la Experiencia de los Docentes. Consulta con Docentes que Participaron en la Primera Evaluación del Desempeño 2015*. INEE, México.

_____(2016c). *Política Nacional de Evaluación de la Educación*. INEE, México.

_____(2017a). *La Evaluación del Desempeño, 2017*. INEE, México.

_____(2017b). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2017*. INEE, México.

Isoré, Marlène. (2010). *Evaluación Docente: Prácticas Vigentes en los Países de la OCDE y una Revisión de la Literatura*. PREAL, Chile.

Landínez Guio, Diego Alfonso. (2011). Resistiendo al Control. ¿Es Posible una Ética de la Resistencia?, en: *Saga*, Revista de Estudiantes de Filosofía, N° 22, Universidad de Colombia, http://revistas.unal.edu.co/index.php/saga/article/view/18096 (13/06/2017).

Laukkanen, Reijo. (2013). Es Nefasto Elegir Profesores Mediante Exámenes. Entrevista, en: José Joaquín Brunner, *Información, Análisis y Discusión sobre Educación y Políticas Educacionales*, http://www.bbc.com/mundo/noticias-36591625 (26/07/2017).

Ministry of Education's. (2010). *Teacher Performance Appraisal*. Ministry of Education, Ontario.

MOE. (2010). *Teacher Evaluation and Compensation in the Singapore Educatión System*. Ministry of Education, Singapore.

Moreno Olivos, Tiburcio. (2011). La Cultura de la Evaluación y la Mejora de la Escuela, en: *Perfiles Educativos*, Vol. XXIII, Núm. 131, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Montenegro Aldana, Ignacio Abdón. (2007). *Evaluación del Desempeño Docente. Fundamentos, Modelos e Instrumentos*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá.

Mourshed, Mona *et al*. (2012). *Cómo Continúan Mejorando los Sistemas Educativos de Mayor Progreso en el Mundo. Informe Mckinsey 2012*. PREAL, Chile.

NCEE. (2016). *Canada: Teacher and Principal Quality*. Center on International Education Benchmarking, http://ncee.org/

what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-teacher-and-principal-quality/ (24/07/2017).

OCDE (2009a). *Teacher Evaluation. A Concept Framework and Examples of Country Practice*. OCDE, New York.

_____(2009b). *Los Docentes son Importantes: Atraer, Formar y Conservar a los Docentes Eficientes*. OCDE, México.

_____(2010). *Acuerdo de Cooperación México-OCDE para Mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas Mexicanas. Resúmenes Ejecutivos*. OCDE, México.

_____(2010). *Mejorar las Escuelas. Estrategias para la Acción en México*. OCDE, México.

_____(2011). *Establecimiento de un Marco para la Evaluación e Incentivos Docentes. Consideraciones para México*. OCDE, México.

_____(2013). *Teachers for the 21st Century. Using Evaluation to Improve Teaching*. OCDE, New York.

_____(2014). *Education Indicator in Focus*. OCDE, New York.

_____(2015a). *Panorama de la Educación 2015. México. Indicadores de la OCDE*. OCDE, México.

_____(2015b). *Education at a Glance 2015. OECD Indicators*. OCDE, New York.

_____(2016a). *Programa para la Evaluación Internacional (PISA). Pisa 2015-Resultados-México*. OCDE, México.

_____(2016b). *PISA 2015. Resultados Clave*. OCDE, México.

_____(2016c). *Panorama de la Educación 2015. México. Indicadores de la OCDE*. OCDE, México.

Olvera, Dulce. (2016). "El 87% del Gasto en Educación va a Salarios; la Reforma Educativa no se Enfoca en la Calidad: CIEP", en periódico digital *Sinembargo*, http://www.sinembargo.mx/07-12-2016/3123103 (13/06/2017).

O'Donnel, Sharon. (2004). *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks. Comparative Tables and Factual Summaries*. INCA, Reino Unido.

Perassi, Zulma. (2008). *La Evaluación en Educación: un Campo de Controversias*. LAE, San Luis, Argentina.

Pinar, William F. (2014). *La Teoría del Curriculum*. Narcea Ediciones, Madrid.

Rodríguez Izquierdo, Jesús. (2003). *Cuba, Líder en Evaluación del Desempeño Docente. Entrevista*, en periódico: *Altablero*,

No. 24, septiembre-octubre, Colombia, http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87178.html (12/06/2017).

Rodríguez, Roberto. (2015). *La Nueva Evaluación Docente en Estados Unidos*, en: *Educación Futura*, http://www.educacionfutura.org/la-nueva-evaluacion-docente-en-estados-unidos/ (18/04/2017).

Sandoval Hernández, Andrés. (2016). *Experiencias Internacionales sobre el Uso de los Resultados de Evaluaciones Educativas*. INEE, México.

Santos del Real, Annette y Alejandra Delgado Santoveña. (Coords.). (2015). *Los Docentes en México*. *Informe 2015*. INEE, México.

Santos Guerra, Miguel Ángel. (s/fa). *La Evaluación como Aprendizaje. Una Flecha en la Diana*. Bonum/Narcea, Argentina.

_____(s/fb). *Un Enfoque Práctico de la Evaluación de Alumnos, Profesores, Centros Educativos y Materiales Didácticos*. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.

Sclafani, Susan y Edmund Lim. (2008). *Rethinking Human Capital in Education: Singapore as a Model for Teacher Development*. Aspen Institute, Washington.

Sing Kong, Lee *et al.* (2011). *Hacia un Futuro Mejor. Educación y Formación para el Desarrollo Económico de Singapur desde 1965*. CIAE / BM, Santiago de Chile.

Stake, Robert E. (2006). *Evaluación Comprensiva y Evaluación Basada en Estándares*. Graó, Barcelona.

Torres Fernández, Paul *et al*. (2009). *Evaluación de la Calidad de la Educación en Cuba. Fundamentos, Estructura y Resultados*. Educación Cubana, La Habana.

_____(2010). *La Función de Mejora de la Evaluación Educativa en Cuba*, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 53/1, OEI.

Ungerleider, Charles. (2002). *An Overview of Canadian Education*. The University of British Columbia, Columbia, www.edst.educ.ubc.ca/faculty/ungerleider/slides/july02.pdf (11/10/2004).

Valdés Veloz, Héctor. (2001). *La Evaluación del Desempeño del Docente: un Pilar del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación en Cuba*, en: http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Valdes%20-%20Evaluacion%20del%20desempeno%20del%20docente.pdf (17/06/2017).

_____(2006a). *Desempeño del Maestro y su Evaluación.* Ediciones Pueblo y Educación, La Habana.

_____(2006b). "Los Docentes en el Sistema Educativo Cubano: Análisis de su Carrera, Desarrollo Profesional y Evaluación de su Desempeño", ponencia presentada en el Encuentro Internacional sobre Evaluación, Carrera y Desarrollo Profesional Docente, realizado en Santiago de Chile.

Vuollo, Eevamaija. (2017). "Mirar hacia Afuera para Cambiar hacia Adentro: Análisis de la Experiencia Internacional para Ampliar las Posibilidades de la Reforma Educativa Chilena", en: http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/mirar_dentro.pdf (30/06/2017).

La evaluación Docente en México

LEP Pedro Alejandro Tena Moreno*
Supervisor de Educación Primaria

El presente capítulo analiza la evaluación docente en nuestro país con un breve recuento histórico del siglo XX y principios del siglo XXI, una revisión más profunda al proceso formal emprendido en los años 2012 a 2018 y se realiza un ulterior análisis y una propuesta general sobre un modelo de evaluación docente como un principio de la carrera profesional.

El inicio de la investigación que genera el presente capítulo, se gesta en el interior de la UPN 161 Morelia, al cursar la Maestría en Educación Básica, durante el periodo 2012 a 2014. En esos años inicio el proceso legal de las reformas constitucionales en materia educativa, la consecución de la Ley General de Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Los procesos de evaluación docente en nuestra región han estado plagados de sistemas que tratan de clasificar, recompensar o dar continuidad a los prestadores de servicio educativo, con la idea errónea de que el mero evento dispondrá de condiciones para que los sistemas federalizados tengan un incremento en su eficacia.

En otros casos se disponen las suertes de los procesos para justificar estadísticamente gastos o inversiones en los ramos educativos de acuerdo con las recomendaciones hechas por organismos internacionales. En este devenir se

* Egresado de la Maestría en Educación Básica, con especialidad en Desarrollo de habilidades del pensamiento (2012-2014), en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad, 161 Morelia. El presente trabajo de investigación se presenta para la obtención titulación de la misma. temope13@gmail.com

han implementado como instrumentos de logros observables los exámenes de conocimientos, observaciones de prácticas docentes por autoridades internas o externas a la escuela, portafolios de evidencias de proyectos escolares, grabaciones de clases, informes elaborados por autoridades escolares o externas, entrevistas a colegas, alumnos o a la sociedad, correlación de exámenes de logro académico de los alumnos, asignación de puntajes a factores escalafonarios (antigüedad, preparación profesional y actualización), permanencia en plataformas sociales de intercambio y participación en acciones de impacto social.

La evaluación docente, al igual que la del alumno o el sistema en sí, no pueden estar desligadas al continuo de tiempo del trabajo, tampoco deben estar alejadas del contexto escolar, de igual forma no deben escapar de la diversidad y multiculturalidad en cada contexto. También implica un sesgo en toda evaluación el poner brechas de cualquier índole entre el evaluador y el evaluado; complicación similar la de intentar evaluar sin el aspecto educativo que atañe a la palabra con todas sus letras, la evaluación educativa debe tender a la integración del universo del evaluado.

I. Antecedentes históricos de la evaluación docente en México

Acotar el término de la evaluación educativa nos remite a la década de los treinta en el siglo xx cuando Tyler acuña el término y crea la primera metodología para construir pruebas objetivas de rendimiento y las ideas para evaluar un programa educativo en razón de la medida que se logran los objetivos por medio de test. Pasan más de tres décadas para que se comience a criticar está postura original y se habló sobre la evaluación formativa en la educación por primera vez.

Para la década de los setenta se introduce al dialogo sobre la evaluación los términos de estándares de evaluación con los trabajos de Stake, Stufflebeam, Scriven, Shinkfield, entre otros.

En México los antecedentes más añejos, según los trabajos de Martínez y Blanco (2010), datan del Instituto Nacional de Psicopedagogía que a partir de 1936 estudio la evaluación del aprendizaje; se tienen registros de algunos esfuerzos de instituciones educativas por abordar y estudiar el tema, sin embargo no se encuentra un esfuerzo nacional o gubernamental durante los siguientes 40 años.

En los trabajos de Martínez y Blanco (2010) se hace referencia a tres periodos históricos de la evaluación educativa en nuestro país, donde se vislumbran algunos procesos incipientes de evaluación docente. El primero lo datan en las décadas de años setenta y ochenta donde el objetivo fue generar bases estadísticas y censales sobre la información de estudiantes, profesores y promedios. Así como la generación de las primeras pruebas de aprendizaje. Se puede destacar en este periodo el intento federal por parte de la DGEP que desarrolla el estudio de evaluación y seguimiento para los egresados de Escuelas Normales Oficiales con un examen dirigido a los egresados y su confrontación con los exámenes de ingreso.

El segundo periodo va de los años noventa a principio del siglo XXI, donde se gestaron las primeras pruebas estándares a docentes con el programa de Carrera Magisterial (1994), Estándares Nacionales (1998); y las primeras pruebas internacionales para el alumnado: TIMSS (1995), el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (1997) y PISA (2000).

La tercera etapa que reconocen va del año 2001 al 2013 donde se registró un avance importante al crearse el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), con su misión de evaluar el conjunto del sistema educativo y no sus componentes individuales. El INEE estableció cuatro áreas de trabajo: construcción de indicadores, elaboración

de pruebas, evaluación de recursos y procesos de las escuelas y proyectos internacionales. Se utilizaron los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (Excale) a partir del 2005.

En este periodo, la SEP desarrolló los Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE a partir del 2006). Este examen censal se aplicó inicialmente de 3° a 6° de primaria y 3° de secundaria. En su proyecto original, ENLACE tenía un enfoque formativo para retroalimentar a maestros, alumnos y padres de familia. Luego, el examen se diseñó para todos los grados de la educación secundaria y para la enseñanza media superior. Su enfoque fue cambiando y se relacionó con el otorgamiento de estímulos económicos a los maestros en el marco del Programa de Carrera Magisterial.

Por otra parte, los institutos estatales fundados en el país para realizar proyectos de evaluación educativa en el Estado de México, Chiapas, Sonora y Nuevo León; también han orientado básicamente sus esfuerzos a la evaluación del aprendizaje, ya sea con exámenes que desarrolla la SEP o construyendo sus propios instrumentos.

En el tema específico de evaluación Docente se puede tomar como precursor al Programa Nacional de Carrera Magisterial, creado a partir de la firma en mayo de 1992, del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica por parte del gobierno federal, los gobiernos de los estados y el SNTE. El acuerdo plantea, entre otros principios, la revaloración de la función social del magisterio. Esto se tradujo en un sistema de promoción horizontal.

El programa busca reconocer el desempeño de los maestros otorgando bonos salariales sin que éstos tengan que dejar su puesto. El desempeño docente se evalúa a partir de seis factores: antigüedad, grado académico, preparación profesional (examen a docentes que podría equipararse a un instrumento de evaluación universal), cursos de actualización, desempeño profesional y aprovechamiento escolar. La SEP elaboró un examen que se ha aplicado a gran escala desde

hace casi veinte años con diferentes pruebas cada año y con variantes dependiendo de las vertientes a evaluar; a saber: vertiente 1 docentes (en algunos años se usó la correlación de los exámenes ENLACE para este factor de puntaje), vertiente 2 directivos y supervisión y vertiente 3 ATP.

El programa es secuencial y seriado con 5 niveles (A-B-C-D-E) verticales con aumento del estímulo económico en cada uno de ellos y sólo puede ser alcanzado en el orden establecido tras permanecer un tiempo determinado en cada uno. Para cada promoción del docente se debe registrar y se evalúan los seis factores, y la ausencia de alguno anula el proceso.

Se pueden comparar las características generales de estos programas en la tabla sintetizada por Cordero *et al.* (2013) sobre los programas de evaluación docente en esta tercera etapa histórica:

Tabla 1. Comparativo de antecedentes de la evaluación docente en México

	Carrera Magisterial	Evaluación Universal	Estímulos a la Calidad Docente
Definición	Sistema de promoción horizontal	Diagnóstico integral de competencias profesionales y aprovechamiento escolar	Programa de estímulos a los maestros en función del logró de los alumnos
Propósito	Mejorar las condiciones de vida, laborales y educativas del profesor	Focalizar los trayectos de formación continua de la docencia	Premiar y estimular a quienes logren avances significativos en el aprendizaje de sus alumnos
Características	No obligatoria e individual	Obligatoria e individual	No obligatoria. Individual (mejor puntaje por estudiante) y Colectivo (mayor promedio en prueba y mayor incremento de un ciclo a otro)
Niveles y modalidades educativas	Educación Básica en todas sus modalidades y Centros de Formación para el Trabajo	Educación inicial, preescolar, especial, primaria, Física y secundaria	Educación preescolar, especial, primaria y secundaria
Destinatarios	Profesores frente a grupo (vertiente 1), Directivos y Supervisores (vertiente 2) y ATP (vertiente 3)	Profesores, ATP y Directores	Docentes, Coordinadores, Subdirectores, Directores y ATP
Periodicidad	Anual	Cada 3 años: Fase I 2012. Primarias Fase II 2013. Secundarias Fase III 2014. Inicial, Preescolar, Especial y Física	Anual

Fuente: Elaboración propia basada en Cordero *et al.* (2013).

Con estos antecedentes y en el marco contextual pasado la evaluación docente se debe entender como una práctica social que involucra aspectos políticos, jurisprudenciales, teóricos, procesales, metodológicos y éticos, con implicaciones de carácter público y privado y consecuencias para la sociedad, las instituciones y los actores involucrados. Asimismo, la docencia es una actividad compleja, multidimensional e incierta. Las evaluaciones y la práctica docente se pueden estudiar por separado, pero la interrelación y proporcionalidad directa entre una y otra son innegables.

Se puede afirmar que básicamente todos los sistemas de evaluación del desempeño docente tienen dos propósitos elementales: por una parte, mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza; y por otra, obtener información para tomar alguna decisión respecto al docente (incremento salarial, promoción, entre otras). La primera conllevaría a una evaluación de tipo formativo y la segunda a uno sumativo.

Sin embargo, posiblemente la cuestión clave de la evaluación del desempeño docente sea el "para qué" de la misma, es decir, la finalidad de la evaluación, la cual se ha de centrar en el desarrollo profesional del docente, entendido como tal el proceso o procesos mediante los cuales los docentes mínimamente competentes alcanzan niveles más altos de idoneidad profesional y amplían su comprensión de sí mismos, de los papeles que juegan, de los contextos y de la carrera profesional.

Vale la pena preguntarse en estos momentos ¿Cómo se vive la evaluación docente? ¿Qué se hace con ella? ¿Podrá adaptarse al medio mexicano o correrá el destino de la selección natural de las ideas y se extinguirá? Si no se evalúa la docencia, ¿Cómo se puede mejorar al docente?

Es importante también reconocer que la insipiencia por generar las bases que cimentaran esta nueva necesidad educativa, evaluar a los docentes, también responde a los principios internacionales del derecho a la educación.

II. La evaluación docente en México en un sistema oficial Federal

II.A. Marco normativo

La historia de la evaluación educativa en México comienza una cuarta etapa histórica con la gestación legal desde el 2012 del proyecto llamado Reforma Educativa Nacional, a la postre dio origen a reformas constitucionales, leyes primarias y secundarias para instaurar un proceso de Evaluación Docente para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia.

En el mes de febrero del 2013 se decretó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) la reforma al Artículo 3° Constitucional con el propósito?? manifiesto de contribuir a la construcción de la "idoneidad" de los profesores en servicio con un modelo centrado en el perfil profesional, mediante la detección sistemática de sus fortalezas y áreas de oportunidad, cuyos resultados posibiliten recuperar información estratégica para definir políticas emergentes de formación continua, tutoría y acompañamiento técnico, tendientes al mejoramiento permanente de las prácticas docentes y el desarrollo profesional, además de fundamentar el diseño de un programa de estímulos e incentivos en los procesos de ingreso, promoción y reconocimiento magisterial.

Después se aprobó en el Congreso de la Unión y publicada por el Ejecutivo Federal el 11 de septiembre del 2013 la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD); está representa la reglamentación de la Fracción III del Artículo 3° Constitucional, norma el Servicio Profesional Docente (SPD) mediante la disposición de criterios, términos y condiciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el mismo. La intención fundamental del SPD es que el desempeño magisterial, la gestión directiva y la supervisión escolar de la educación obligatoria se orienten a garantizar la calidad educativa que comporta la reforma constitucional, promovida en ese mismo año; de

ahí, pues, que sus principales propósitos, conforme a su Artículo 13 sean:

> [...] el mejoramiento de la calidad de los procesos formativos y de las prácticas profesionales docentes; la idoneidad de los conocimientos, capacidades y desempeños de los profesores, directores y supervisores; el reconocimiento a la labor magisterial; el otorgamiento de los apoyos indispensables para que los mentores consoliden sus fortalezas y superen sus áreas de oportunidad en el ejercicio de la docencia; el aseguramiento de la formación, capacitación y actualización permanente de los maestros en servicio; y el desarrollo de un programa de estímulos e incentivos (*sic*) que favorezca el desempeño eficiente del servicio educativo y contribuya al reconocimiento escolar y social de la dignidad magisterial (LGSPD, 2013).

En virtud de los principios antes descritos, la LGSPD establece que el ingreso al servicio educativo sólo es posible mediante los concursos abiertos de oposición, "preferentemente anuales", los cuales deben sujetarse a los siguientes lineamientos: carácter público; descripción precisa del perfil profesional de los aspirantes, las plazas en concurso, los requisitos, términos y periodos de registro, las etapas, aspectos y métodos de evaluación, las sedes de aplicación, publicación de resultados, criterios de asignación de los recursos y todos aquellos que la SEP considere pertinentes; la publicación anticipada de las convocatorias, al inicio de cada ciclo escolar; y el uso de perfiles, parámetros, indicadores e instrumentos de evaluación que para tal efecto definan las instancias involucradas, conforme a la ley. El Artículo 22 señala que después de seis meses de la obtención de una plaza docente se obtiene un "nombramiento definitivo de base", siempre y cuando el expediente de los nuevos mentores carezca de cualquier "nota desfavorable". El personal recién incorporado estará acompañado, por dos años, de un "tutor" designado por las autoridades educativas correspondientes, con el objeto de fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias; al término de

este tiempo, se evalúa el desempeño desarrollado para definir si su práctica favorece el aprendizaje de los estudiantes y cumple con los requerimientos básicos de la función docente. Si los mentores recién incorporados al SPD no atienden los apoyos y programas dispuestos, incumplen con la evaluación obligatoria o se reconozca la insuficiencia docente, el nombramiento alcanzado queda sin efecto, sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o para el Organismo Descentralizado (LGSPD, 2013).

En los artículos del 26 al 44 de la misma LGSPD se delimitan tres clases de Promoción, también sujetas a concurso de oposición, tales son: por un lado, la Promoción a cargos de Dirección y/o Supervisión. En el primer caso se puede acceder después de haberse desempeñado como docente, durante un lapso mínimo de dos años, para lo cual debe someterse a un periodo de inducción de dos años ininterrumpidos, además de cursar los programas de liderazgo y gestión escolar que determine la autoridad respectiva, a cuyo término se realiza una evaluación de desempeño con el objeto de determinar si el aspirante cumple con las exigencias propias de la función directiva; de no existir problema alguno con los resultados, se otorga un “nombramiento definitivo” o, en su defecto, se torna al puesto docente donde se encuentra asignado hasta el momento. En el caso del ascenso a puestos de supervisión escolar, los candidatos deben participar en los procesos de formación que para tal efecto proyecten las autoridades locales y se dará lugar a un “nombramiento definitivo”.

Por otro lado, la Promoción sin Cambio de Funciones mediante la operación de un programa de incentivos adicionales, permanentes o temporales, de carácter voluntario e individual, conforme a los criterios y normas que al respecto disponga la SEP.

Los profesores que se desempeñen en zonas con altos niveles de pobreza gozan de mayor preferencia en este sistema de estimulación salarial. La pretensión es que el

programa propuesto considere diferentes niveles de promoción, de acuerdo con criterios y parámetros de Desempeño Docente definidos por el INEE; los beneficios logrados tienen una vigencia de cuatro años y después del segundo nivel, los estímulos antecedentes alcanzados se transforman en permanentes.

Y por último, la Promoción a la Asesoría Técnico Pedagógica que en el mismo sentido del ascenso a funciones directivas, el aspirante debe sujetarse a una etapa de inducción de dos años ininterrumpidos, participar en cursos de actualización profesional y acreditar la evaluación que tiene por objeto determinar si cumple con las exigencias profesionales de la función, tras lo cual recibe un "nombramiento definitivo" o vuelve a su anterior puesto docente, dependiendo de la suficiencia demostrada. En el transcurso del proceso de inducción, el candidato continúa con su clave docente, pero con incentivos temporales en el salario.

El Reconocimiento, por su parte, considera dos dimensiones de estímulo: el individual a profesores, directivos y/o supervisores sobresalientes por la responsabilidad y el desempeño de su función; y el de conjunto a la planta docente y el director de un centro educativo, como producto del logro académico de los alumnos, teniendo en cuenta las condiciones sociales y económicas del contexto escolar.

Los dispositivos de reconocimiento individual consisten en "movimientos laterales" de desarrollo profesional –tutorías educativas o Asesoría Técnica Pedagógica, a nivel de escuela o zona escolar–, incentivos económicos, únicos o temporales, relacionados con la clase de movimiento lateral a que se hagan acreedores los maestros reconocidos, y los diseñados para tal efecto por las Autoridades Educativas y/o los Organismos Descentralizados.

La tutoría puede comprender hasta tres ciclos escolares, sin desvincular a los mentores de su función docente; mientras que en el caso de la Asesoría Técnica Pedagógica sólo puede renovarse por un ciclo escolar adicional. En

cualquier caso, la selección individual y/o de conjunto de los profesores seleccionados para ser objeto de Reconocimiento, deben sustentarse en procesos "objetivos y transparentes" de evaluación, conforme a los lineamientos que el INEE disponga para cada situación. Los mentores en proceso de movimiento lateral no cambian su nombramiento laboral, tan sólo reciben los estímulos económicos correspondientes y durante el periodo en que se desempeñen como tutores o asesores técnicos y pedagógicos.

A fin de conservar la Permanencia en el SPD, de acuerdo con los planteamientos expuestos en los artículos del 52 al 54 de la Ley, los profesores deben someterse a procesos de evaluación periódica y obligatoria –por lo menos una cada cuatro años–, en función de perfiles, parámetros, indicadores e instrumentos definidos por el INEE.

Los mentores deben demostrar suficiencia profesional en el puesto desempeñado –docencia, gestión directiva y/o supervisión escolar–, con el apoyo de programas específicos de regularización, en un máximo de tres evaluaciones consecutivas, mediando un periodo no mayor de doce meses entre cada evaluación, tras lo cual, de persistir los resultados de insuficiencia, se darán por terminados los efectos del nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda (LGSPD, 2013).

La LGSPD, a su vez, establece que a la SEP le corresponde proponer los parámetros e indicadores de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los profesores, mientras que el INEE tiene la responsabilidad de su validación, así como la autorización de las etapas, aspectos, métodos, procedimientos e instrumentos "idóneos" de las evaluaciones obligatorias, además de definir los niveles mínimos de desempeño de la docencia, la función directiva y la supervisión escolar, esto sin soslayar la selección y capacitación de los evaluadores implicados en el proceso.

Al Estado se le atribuye la responsabilidad de constituir la oferta de formación continua, actualización y desarrollo profesional de los docentes, en tanto que al instituto le corresponde emitir los lineamientos necesarios para la evaluación de tales estrategias de profesionalización permanente y, en consecuencia, pronunciar las recomendaciones de mejoramiento correspondientes.

II.B. Descripción del modelo de Evaluación de Desempeño Docente 2012-2018

En términos generales, el proceso completo de la Evaluación del Desempeño Docente (EDD), en sus diferentes Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos (EAMI) elaborados por la CNSPD, INEE y CNEE, se sintetiza en el siguiente esquema:

Esquema: Proceso General de la Evaluación del Desempeño Docente



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la Ley del INEE 2013 y la LGSPD 2013.

La conjugación de estas Leyes y Reglamentos también dieron paso a un proceso de pilotaje en instrumentos, aplicaciones, observaciones y evaluaciones en él año 2014 para la evaluación de desempeño y reconocimiento. Sin embargo en el informe del año 2015 "Los docentes en México" publicado por el INEE sólo hacen referencia al primer

examen de ingreso, que dio una cantidad total de 130,512 sustentantes con un promedio nacional de 40.4% de ellos como "idóneos".

Para fines de estudio y especificidad de la evaluación de desempeño docente en nuestro país se dejará de lado el proceso de ingreso al servicio y el de promoción vertical a puestos de Dirección, Supervisión, Jefaturas de Sector y de Jefaturas de Enseñanza en EB y EMS; siendo el proceso de permanencia el proceso que pretende evaluar al docente en su desempeño.

La evaluación de desempeño es obligatoria para el personal docente, técnico docente, directivos y supervisores que se desempeñan en la Educación Básica, conforme a la LGSPD, y en el 2015 comprende cuatro principales etapas, cada una de ellas con un instrumento de evaluación como evidencia del mismo, tales son:

1. Informe de Cumplimiento de Responsabilidades Profesionales, reportado por el Director de la Escuela o, en su caso, por el Supervisor Escolar;
2. Expediente de Evidencias de Enseñanza, donde el maestro recupera dos muestras de los productos de sus alumnos, uno destacado y el otro con menor rendimiento académico, en el campo de las habilidades de lectura y pensamiento matemático;
3. Examen de Conocimientos y Competencias Didácticas que Favorecen el Aprendizaje de los Alumnos, instrumento que pone a prueba la capacidad del mentor para resolver situaciones hipotéticas de práctica educativa; y
4. Planeación Didáctica Argumentada, elaboración de un documento en que el sustentante analice, justifique, sustente, reflexioné y dote de sentido a la proyección de acciones de aprendizaje y evaluación de sus estudiantes;

Además de una adicional para los docentes que imparten la asignatura de la segunda lengua: inglés, a través de un examen estandarizado que permite la identificación del nivel de dominio de esta lengua.

En el 2015, a los efectos de la evaluación global, el Informe de Cumplimiento de Responsabilidades Profesionales, no es considerado y sus resultados particulares se utilizan sólo con fines de diagnóstico, de acuerdo con el LINEE-05-2015 (DOF, 2015).

La Junta de Gobierno del INEE explica que en la Educación Básica se aplicaron 18 pruebas de opción múltiple –catorce de conocimientos para docentes y cuatro para directores–, 14 rúbricas y el test APTIS, es decir, un total de 33 instrumentos de evaluación.

Para el 2017, la SEP en coordinación con el INEE establecen sólo tres fases, a saber:

1. Informe de Responsabilidades Profesionales, mediante la instrumentación de dos cuestionarios con interrogantes equivalentes, aplicados al docente evaluado y a la autoridad inmediata superior, con el fin de reconocer el grado de cumplimiento de las exigencias propias de su función en el servicio;
2. Proyecto de Enseñanza, diseño de una planeación didáctica, desarrollo de sus estrategias de enseñanza y reflexión sobre su práctica docente; y
3. Examen de Conocimientos Didácticos y Curriculares, consistente en una prueba que recupera los conocimientos y habilidades didácticas enunciados en los Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes relativos al currículo, la disciplina, el aprendizaje y la intervención didáctica;
4. Los maestros de inglés en los tres niveles de Educación Básica y de francés en la Educación Secundaria, por su parte, deben acreditar la Etapa 3 con la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CNNI), que también pue-

de ser aprobada mediante el test APTIS, todo esto de acuerdo con el LINEE-13-2016 y LINEE-04-2017. Los procesos de la evaluación del desempeño docente se realizan a distancia y presencial con el recurso de las TIC.

En los procesos de valoración de los resultados de cada uno de los instrumentos aplicados se usa una escala de cuatro niveles (NI-NII-NIII-NIV) con diferentes ponderaciones para obtener en cada instrumento de evaluación docente, a saber:

Tabla 2. Los niveles de desempeño docente en el modelo 2012-2018.

Instrumento	NI	NII	NIII	NIV
1. Informe de cumplimiento de responsabilidades (cuestionario por autoridad inmediata)	*0 a 25 puntos*	*26 a 50 puntos*	*51 a 75 puntos*	*76 a 100 puntos y máximo 3 puntos extras*
2. 3. Expediente de Evidencias – Planeación Didáctica Argumentada – Proyecto de enseñanza (instrumento individual)	Su evaluación es criterial por un evaluador certificado que se contrasta con un estándar de desempeño establecido por un grupo de expertos que describe el nivel de competencia requerido para algún propósito determinado, es decir, los conocimientos y habilidades que, para cada instrumento de evaluación, se consideran indispensables para un desempeño adecuado en la función profesional. Se aplica una correlación corregida debe ser igual o mayor de 0.20 y la confiabilidad deberá ser igual 0.80 con un porcentaje de acuerdo interjueces deberá ser igual o mayor al 60%			
	Menos de 100 puntos	*Al menos 100 puntos*	*Al menos 107 puntos*	*Al menos 115 puntos*
4. Examen de conocimientos y competencias didácticas	Los instrumentos empleados para la evaluación del desempeño deberán atender los siguientes criterios (Cook y Beckman 2006; Downing, 2004; Stemler y Tsai, 2008) con, al menos, los valores de los parámetros estadísticos indicados a continuación: • La respuesta correcta deberá tener una dificultad clásica de 10% a 90% y una correlación punto biserial corregida igual o mayor que 0.15. • Los distractores deberán tener correlaciones punto biserial negativas. • La confiabilidad del instrumento deberá ser igual o mayor que 0.80.			
	Menos de 100 puntos	*Al menos 100 puntos*	*Al menos 110 puntos*	*Al menos 116 puntos*

Nota: "El escalamiento que se llevará a cabo en los instrumentos de las etapas 2, 3 y 4 de este proceso de evaluación, permitirá construir una métrica común. Consta de dos transformaciones, la primera denominada doble arcoseno, que permite estabilizar la magnitud de la precisión de las puntuaciones a lo largo de la escala; la segunda transformación es lineal y ubica el punto de corte del nivel de desempeño II en un mismo valor para los exámenes: puntuación de 100 en esta escala (cuyo rango va de 60 a 170 puntos (2)). Al utilizar esta escala diferente a la utilizada para reportar resultados de aprendizaje en el aula (de 5 a 10 o de 0% a 100%, donde el 6 o 60% de aciertos es aprobatorio), se evita realizar interpretaciones equivocadas de los resultados obtenidos en los exámenes del SPD, en virtud que cada calificación representa un nivel particular de desempeño respecto a un estándar previamente definido, el cual puede implicar un número de aciertos diferente en cada caso" (DOF, 2018).

Fuente: Elaboración propia con base en el DOF "Criterios Técnicos para la Evaluación de Desempeño Docente 2018".

A su vez cada resultado de instrumento es correlacionado con una ecuación para correlacionar el cálculo de calificación global se recurre a la escala de 800 a 1,600 puntos, de donde se derivan los siguientes rangos de ponderación del desempeño: Destacado, al menos 1,400 puntos; Bueno, entre 1,200 y 1,399 puntos; Suficiente, de 1,000 a 1,199 puntos; e Insuficiente, menos de mil puntos.

Para conseguir el reconocimiento institucional de suficiencia o idoneidad, los maestros evaluados requieren del cumplimiento total tres criterios, a saber: presentación de todos los instrumentos demandados en el trayecto evaluativo, consecución del NII, en dos de tres (proceso 2017), o tres de cuatro (proceso 2015), de los dispositivos aplicados y el logro de al menos 1,000 puntos en la calificación global, caso contrario son declarados como insuficientes, con todas las consecuencias indicadas en la LGSPD.

La complejidad del proceso general de este tipo de evaluación, desde el diseño y validación de los PPI hasta la calificación global de los sustentantes, se justifica porque el desempeño docente es igualmente complejo, al decir de Zorrilla (2016).

En realidad, el innecesario y exagerado alambicamiento de los dispositivos procedimentales de cualquier clase de evaluación, tan sólo denotan una clara falta de comprensión precisa del objeto o fenómeno evaluado, en este caso, el desempeño docente de los profesores mexicanos, como bien resulta evidente de dos hechos fundamentales, por un lado la pronta reorientación del esquema de evaluación, entre el 2015 y el 2017, según hemos mostrado antes; y por otro lado, de la necesidad de adecuar modelos y estándares ajenos a la realidad del Sistema Educativo Nacional.

El informe 2018 "La educación obligatoria en México" se pone en manifiesto que el mayor reto del SPD-INEE ha sido la cantidad de docentes a evaluar, la diversidad de condiciones de infraestructura y equipamiento de los contextos, la situación particular del docente multigrado e indígena para lograr avances en estos retos.

Refieren en este documento la imposibilidad de evaluar "in situ y sincrónicamente" a los docentes mediante la observación en el aula o la integración de portafolios de evidencias como se hace en otros países; pero sí manifiestan la viabilidad de recoger evidencias que den cuenta de las competencias que se requieren para el ejercicio de la función.

En los informes estadísticos sobre la evaluación docente emanados de los informes INEE 2018 y 2019 "La educación obligatoria en México" destacan los siguientes resultados:

Sobre los docentes que ingresaron entre 2014 y 2015, además de Directores sin clave que fueron regularizados y fueron susceptibles de evaluación de desempeño durante los años 2016 y 2017 para obtener permanencia, fueron un total de 63,609 quienes tuvieron un promedio percentil de resultado con suficiencia del 98.78% de sustentantes con resultado de suficiencia.

En números generales también se hace la acotación de tener 271,403 docentes en la Evaluación de Desempeño en el periodo 2015-2017 con dos modalidades diferentes: la pri-

mera de 4 etapas y la segunda de 3 etapas; de igual forma algunos años por asignación y otras de forma voluntaria.

Los resultados genéricos muestran que los mínimos para Insuficiencia NI es de 5.6% (EB en 2016) y los máximos de 17.3% (EMS en 2015); el polo opuesto de destacados y/o excelentes NIII-NIV tiene como mínimo 7.9% (EB en 2015) y como máximo el 11.9% (EMS en 2016).

El grueso de la población evaluada se ubicó en suficiencia NII con un promedio percentil de 33.9%; y en nivel de bueno NII-NIII con un promedio percentil del 42.9%.

Se proyectó un registro de 242,000 participantes para el 2018, pero la evaluación no se completó debido a los cambios en la política nacional y las directrices emanadas del cambio de poderes a nivel Federal y aún no se cuentan con los informes oficiales sobre esos datos parciales.

En una revisión más minuciosa de los sistemas educativos de mayor logro académico, encontramos que la evaluación docente no representa el factor nuclear del mejoramiento de la calidad educativa, como se pretende en México, sino más bien un cierto dispositivo institucional de recuperación de información estratégica para reforzar los procesos de formación y desarrollo profesional de los mentores y por consecuencia lógica, de los servicios públicos de la educación formal.

A su vez, la asociación de las acciones evaluativas con los incentivos económicos puede generar tres tipos de desviaciones educativas, a saber: la corrupción laboral, la simulación docente y la reducción de las prácticas formativas al desarrollo de capacidades para resolver exámenes.

El problema fundamental fue la obsesión del gobierno por alcanzar la coetaneidad del mundo, adscribirse a las tendencias predominantes en el concierto internacional y responder con celeridad a las recomendaciones de los organismos de coordinación multilateral –la OCDE, UNESCO–, así no sólo se intentan imitar extra-lógica y acríticamente los modelos construidos en otras regiones del orbe, fuera de

la propia experiencia histórico-educativa del país, sino que además se copian mal y se adecúan aún peor, a las necesidades emergentes del desarrollo de la educación mexicana.

En este sentido cobran relevancia las observaciones de la OREALC/UNESCO (2016b), a la propuesta de evaluación del desempeño docente de México, tales son:

- Los perfiles docentes, definidos por la SEP y validados por el INEE, no consideran el dominio de los conceptos básicos de la(s) disciplinas(s) de enseñanza –salvo, quizás, en el caso de la segunda lengua–.
- Los "agentes internos de evaluación" representan un área de oportunidad que puede redundar en el mejoramiento de las competencias para observar y fortalecer las prácticas pedagógicas.
- La evaluación docente carece de instrumentos orientados a la observación directa de las prácticas educativas.
- El sistema de evaluación no dispone de canales abiertos a la retroalimentación institucional de los profesores, que sirva para garantizar la comprensión precisa de los trayectos evaluativos y la consecuente recopilación de las evidencias de desempeño.
- Los directores adolecen de instancias específicas que les orienten y capaciten para observar con mayor precisión el desempeño docente y ponderar la calidad de las prácticas educativas (OREALC/UNESCO, 2016b).

Es muy importante recalcar que la mejora o el descuido de la evaluación, la enseñanza o el aprendizaje, repercute y tendrá trascendencia en los otros. Se puede abordar para su estudio sólo uno de ellos, pero no pueden desligarse por completo, al contrario, deben considerarse íntimamente para poder analizar los resultados de cualquier proyecto que busque la mejora de cualquiera y en consecuencia quien realice ese análisis podrá entender y proceder de mejor forma a la ciencia aplicada de la docencia.

Aquí surge la prerrogativa sobre aprovechar las circunstancias experimentadas para que la evaluación de desempeño docente sea un proceso de mejora continua y no un suceso clasificatorio basado en un perfil de "idoneidad".

De esa experiencia podemos reconocer a la retroalimentación como el elemento trascendental para establecer niveles del estado que guarda el docente y trazar una ruta clara para los avances y progresos que lo conducirán a cubrir las deficiencias que se estén detectando en la docencia y el sistema de evaluación en sí.

III. Valoración y propuesta de la evaluación docente en México

Los sistemas de evaluación docente deben diseñarse con propósitos tendientes para asegurar altos estándares de práctica profesional, no para producir respuestas aprobadas a preguntas de opción múltiple que trivializan las complejidades de la enseñanza, o para monitorear la conformidad con una lista de cotejo de conductas de aula aprobadas también.

Con base en lo anterior, Martínez (2016) nos recuerda la importancia del tiempo, pues para desarrollar un buen sistema de evaluación docente se requiere de un largo tiempo, y todavía lo es más el necesario para elevar en un grado significativo la calidad promedio de los maestros de cualquier sistema educativo grande, como nuestro sistema educativo nacional. Ni siquiera en el mediano plazo se pueden esperar mejoras sustanciales en las prácticas de maestros con bastantes años de servicio y que poseen deficiencias desde antes de entrar a la escuela donde se formaron (si es que cursaron algún estudio en docencia), y a las que han añadido vicios añejos presentes en muchas escuelas.

Aun así, se puede tratar de remediar la situación mediante programas sólidos de desarrollo profesional y ofre-

cer a las escuelas apoyo material y pedagógico sustancial, lo cual es costoso e implica años de trabajo para lograr mejoras significativas.

En los países donde existe evaluación del desempeño docente de tipo externo, los resultados de la misma son la base para un incremento salarial que se añade al salario base. Según datos e informes de la OREALC-UNESCO (2016a), en las naciones en que existe un sistema de carrera docente con escalafones horizontales. Esto acontece en tres países de América Latina: Chile, Cuba y Honduras; y en cinco países de Europa: Chipre, Eslovenia, Letonia, República Checa y Rumania.

En Dinamarca, Noruega, Suecia y en los Países Bajos todas las competencias en materia de personal docente la tienen los centros educativos. De esta forma, los centros pueden poner en marcha procesos de evaluación de sus docentes y si lo consideran pertinente, pueden hacer que los resultados de esa evaluación tengan repercusión sobre los profesores.

Emerge entonces una visión longitudinal sobre la evaluación docente como una "Carrera Profesional Docente (CPD)" desde que un joven se incorpora a una escuela formadora de docentes, hasta que termina su carrera profesional al servicio, después de un periodo de vida como Profesor y servidor social en constante mejora.

La proyección de CPD implica tres niveles: En el primero se da forma al profesor y apoyo para desarrollar sus habilidades y detectar sus debilidades para mejorarlas a través del acercamiento a la práctica profesional. Un segundo nivel obligatorio para todo docente en servicio donde se mantenga en actualización y profesionalización constante por medio del sistema gubernamental, AC y ONG que sirvan a generar ciencia docente. Un tercer y último nivel opcional donde los docentes tengan la oportunidad de especializar su carrera profesional en tareas directivas, de asesoría técnica, tutores e investigadores.

La proyección del CPD se dispone en el siguiente esquema:

1. Primer Nivel para licenciamiento de carrera docente. Obligatorio para ingresar al SPD
1.1 Rediseñar licenciaturas específicas para función docente en instituciones públicas o privadas con aval y certificación nacional con examen de suficiencia de conocimientos. **1.2.** Diseñar, orientar recursos, espacios y registros para una residencia de inducción a la práctica docente en escuelas formadoras de docentes noveles (al menos de 600 horas de práctica docente), con evaluación formativa a cargo del CNSPD y una beca económica. **1.3.** Aplicar un examen de conocimientos teóricos y conceptuales sobre dominios de enseñanza, preceptos legales y filosóficos; y habilidades profesionales para una evaluación al finalizar la residencia a cargo del CNSPD. **1.4.** Asignar los recursos humanos formados a escuelas en servicio activo acorde a su prelación obtenida en su trayecto.
2. Segundo Nivel para profesionalización de carrera docente. Obligatorio a cursar, sin menoscabo de su empleo, y hacer obligatorios los trayectos de cuando menos 2 cada década de servicio.
2.1. Generar condiciones para formar Colegios de Docentes Regionales ONG que agrupen a docentes de diferentes niveles para tener intercambios de experiencias y espacios de actualización con sistemas de puntajes para certificar actualización profesional en periodos regulares de 5 años (símil en Colegios de Medicina). Diseñar, orientar recursos, espacios y registros para que lleven un trayecto formativo de profesionalización docente por medio de las AEL-AEF (cursos, diplomados, talleres y posgrados de especialidad) para certificar actualización con sistemas de puntajes cada 5 años. **2.2.** Incorporar a los profesores en servicio y a los recién formados a la carrera docente con un tabulador salarial inicial acorde a la dignidad de vida necesaria para un servidor público de la docencia (respetar conforme a la Ley los derechos obtenidos y regularizar las inconsistencias). Tras haber cumplido los requisitos anteriores asignar un tutor a los profesores recién ingresados (se pueden usar los recursos humanos ya disponibles: evaluadores INEE certificados, y personal con promoción existente ATP, Directores, Supervisores) para apoyar su formación.

2.3. Para docentes en servicio: promover evaluadores que se certifiquen y llevar un trayecto formativo de actualización, no menor a 1 año y no mayor a 3 años (obteniendo posgrado de especialidad en tutoría docente) para los mismos efectos de evaluación cualitativa y ser parte del equipo de Tutores. **2.4.** Presentar en el lapso del trayecto formativo de 5 años cuando menos 1 examen de dominios de contenidos; 1 examen de conceptos filosóficos, pedagógicos y sociales de la educación; y 1 examen de habilidades éticos y profesionales para efectos de una evaluación ponderal de actualización, examen de dominio, preparación profesional y un factor correlacionado de los logros en pruebas nacionales del alumnado. **2.5.** Crear una plataforma nacional de CPD para que acorde a los avances y resultados de los maestros "noveles" y en servicio de la formación y evaluación docente se ajusten los tabuladores salariales para acceder a mejores remuneraciones o aspirar a promociones como "docentes expertos". **2.6.** Ajustar programas de profesionalización para maestros que tengan bajos resultados y volver a cursar trayecto formativo. Además de identificar y realizar adecuaciones para maestros en servicios con barreras tecnológicas o sitios de empleo en contextos vulnerables. **2.7.** Para los "docentes expertos" que deseen continuar su carrera en grupo realizar una escalera de incentivos económicos y de desarrollo profesional para potenciar su eficacia y motivación en servicio, además de posgrados de profesionalización, intercambios nacionales e internacionales. **2.8.** Generar instrumentos para realizar coevaluaciones optativas que involucren a los colegas superiores y/o subordinados y a otros actores del contexto educativo.
3. Tercer Nivel para certificación avanzada. Voluntaria para los interesados en el programa.
3.1. Diseñar, orientar recursos, espacios y registros para posgrados de maestría a través de las ANUIES que puedan cursar para formar Directores, Subdirectores, ATP (si ya cumplieron con los requisitos de certificación del nivel 2) y "Magister" (Docente que por conocimiento y experiencia participe en el diseño de políticas, currículo y planes regionales) para obtener certificado avanzado en su carrera. **3.2.** Presentar exámenes de oposición teóricos y conceptuales, evaluar proceso de estudios y carrera docente para acceder por orden de prelación a los puestos vacantes y acceder a las claves y mejoras salariales de la nueva función.

3.3. Diseñar, orientar recursos, espacios y registros para trayectos de actualización de los docentes con funciones directivas y "Magister" para seguir su trayecto de actualización y una escalera de incentivos económicos.
3.4. Para quienes hayan cumplido los criterios anteriores diseñar, orientar recursos, espacios y registros para acceder a maestrías y doctorados a través de las ANUIES para formar Supervisores, Jefes de Sector y Directores de Departamentos de Niveles de Educación. Evaluar su proceso.
3.5.1. Evaluar de forma cualitativa el trayecto académico y formar comités de expertos ANUIES y Colegio de Docentes autónomo para evaluar los proyectos de investigación resultantes de esta certificación avanzada; evaluando su proceso para poder acceder a los programas federales de diseño y planeación y a los colegios federales y estatales en los campos académicos y pedagógicos.
3.5.2. Abrir convocatorias para proyectos de investigación de otros docentes que tengan formación de otros posgrados a fines o programas auxiliares en la educación (lenguas extranjeras, lenguas autóctonas, entre otros) para que accedan a recursos económicos y desarrollar en su contexto la investigación, recibiendo estímulos salariales temporales.
3.6. Integrar un Comité de Ética Docente ONG (incluir a docentes jubilados) para vigilar la justicia, equidad, honorabilidad y legalidad de los Colegios y Comités de evaluación; además de generar instrumentos de coevaluación optativa a sus pares y a otros actores del contexto.

Todos los niveles de formación tendrían una consecución de puntajes sumatorios para tener un rango mínimo y un máximo; lo ideal es que el puntaje obtenido desde el primer nivel se volviera permanente y representará un máximo del 25% posible.

El resto de los puntajes a evaluar se debería diferenciar dependiendo del nivel de carrera que elija cada docente con similares tabuladores de puntaje, además de incluir factores de puntajes opcionales que no rebasen el 10% de lo posible (programas de tutores, coevaluaciones y proyectos de investigación).

La evaluación de la carrera profesional del docente tendría una periodicidad de 5 años como mínimo, para que proyecte los aspectos de su vida profesional en el trabajo

colegiado de docentes, exámenes generales, actualización, estudios de posgrado, resultados de pruebas nacionales de alumnos y las otras actividades opcionales propuestas.

La calidad de la educación de que dan cuenta los indicadores en las principales evaluaciones internacionales, en realidad, son producto de procesos amplios de desarrollo educativo. Las reformas no se reducen sólo a la modificación de los diseños curriculares y a la evaluación de los maestros, sino que comportan una cierta reestructuración integral del sistema.

Sin embargo, desde tal premisa se atribuye a los dispositivos de evaluación del magisterio: la función sustantiva de generar el fortalecimiento de la preparación y el compromiso ético profesional de los maestros, la reorientación significativa de las prácticas educativas, el reforzamiento del logro de los aprendizajes académicos de los alumnos, la consolidación de la eficiencia escolar y, por defecto propio, la elevación de los indicadores educativos. Tal vez sea demasiada exigencia a los verdaderos alcances de la evaluación docente.

La manifiesta insuficiencia de los resultados del desempeño docente de los profesores y del rendimiento académico de los alumnos, después de alrededor de cuatro décadas del diseño, instauración y aplicación de múltiples dispositivos institucionales, trayectos evaluativos y de millones de exámenes en la Educación Básica, evidencian el innegable fracaso del modelo de evaluación educativa y docente desarrollado en México, pero no así su pertinente instauración, arraigo y consolidación en las prácticas sociales y educativas mexicanas; de ahí, pues, que el problema es la reducción instrumental del proceso como un simple medio de reconocimiento de la "idoneidad".

En esta perspectiva, es posible concluir que la evaluación del desempeño docente no significa la proyección en los profesores de las deficiencias o razonables limitaciones del Sistema Educativo, sino la asunción de un nuevo estilo,

clima y horizonte de reflexión compartida para optimizar y posibilitar espacios reales de desarrollo profesional entre los maestros y las instituciones oficiales, y de la generación de culturas innovadoras en las escuelas para entender como una obligación cotidiana y profesional "La mejora continua de nuestro Sistema Educativo para el desarrollo integral de nuestras próximas generaciones".

Para lograr cimentar estas bases se requiere que nuestro modelo de evaluación docente tenga al menos algunos principios fundamentales:

- La formación, reclutamiento, retención y desarrollo profesional de los docentes, e incluso la atracción de los jóvenes más talentosos a la carrera del magisterio, constituyen factores estratégicos de desarrollo integral y plenamente articulados con el conjunto de los diversos elementos que conforman a los sistemas educativos nacionales; no procesos adyacentes y/o yuxtapuestos al fortalecimiento educativo.
- La función sustantiva de la evaluación docente, más que operar como un simple dispositivo de decisión institucional sobre quiénes ingresan o permanecen, a quiénes se promociona y/o incentivan en el Sistema Educativo de un país, debe orientarse hacia el desarrollo profesional permanente de los maestros y de los mismos centros educativos.
- Los garantes para una adecuada preparación de los maestros requiere de un mínimo de tres momentos de evaluación en su carrera profesional: al ingresar a la carrera se les evalúa para seleccionar a los aspirantes que posean el perfil deseable; al egresar, antes de ejercer la docencia, la evaluación busca certificar que cuenten con las competencias mínimas requeridas para el ejercicio de su profesión; durante su ejercicio profesional se les evalúa para asegurar que hayan cumplido bien con su tarea pedagógica y se mantengan actualizados.

> En este tercer momento también se evalúa a los docentes para considerarlos en los programas de promoción y reconocimiento en un proceso continuo.

La evaluación por sí misma no produce mejoras. La evaluación no resuelve problemas, estando aislada. Se supone que de ella se siguen acciones y decisiones, que son las que realmente podrían tener algún impacto de mejora sobre el sistema educativo.

Un camino de evaluación continua y formativa del docente podrá señalar problemas, acompañar, retroalimentar las acciones y decisiones tomadas para que mejore el proceso enseñanza y aprendizaje y en consecuencia mejorar el sistema educativo desde el centro escolar particular hasta el medio nacional.

Fuentes

Bibliografía

Barber, Michael y Mona Mourshed. (2008). *Cómo Hicieron los Sistemas Educativos con Mejor Desempeño del Mundo para Alcanzar sus Objetivos. Informe Mckinsey 2007*. PREAL, Buenos Aires.

Bruns, Barbara y Javier Luque. (2014). *Docentes Excelentes: Cómo Mejorar el Aprendizaje en América Latina y el Caribe. Resumen*. Banco Mundial, Washington, DC.

Darling-Hammond, L. (2012). *Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar la enseñanza eficaz*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Martínez Rizo, F. y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords.). *Los grandes problemas de México*. VII. Educación (pp. 89-124). México: El Colegio de México.

Martínez Rizo, F. (2012). El proyecto del INEE y sus primeros años. En *INEE: una década de evaluación* (pp. 16-23). México: INEE.

_____(2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México: INEE.

OREAL/UNESCO (2015). Education 2030, Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all.

OREALC/UNESCO (2016a). Estrategia Regional sobre Docentes, Estado del arte y criterios orientadores para elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe.

UNESCO/OREALC (2016b). Evaluación de desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación Básica y media superior de México. Análisis y evaluación de su implementación 2015-2016.

UNESCO/OREALC (2016c). La enseñanza y la formación técnico profesional en América Latina y el Caribe. Una perspectiva Regional hacia el 2030.

UNESCO/OREALC (2016d). Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE.

Documentos

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2013), Artículo 3° y 73°, DOF, México.

Cordero G., Luna E. y Patiño N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *SINÉCTICA de México*. 41. Versión On-line ISSN 2007-7033 (http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200008).

Darling-Hammond L. y McLaughlin M. (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. Cuadernos de discusión 9, SEP, México.

DOF. (18 de septiembre, 2018). Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados para

llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente en Educación Básica, para el ciclo escolar 2018-2019.

IDEICE. (2012). Modelo de Evaluación del Desempeño docente Basado en Competencias en la República Dominicana. IDEICE, República Dominicana.

INEE. (s/fa). Breve Recorrido por la Evaluación de la Educación Básica en México. INEE, México.

INEE (2018). La educación obligatoria en México. Informe 2018.

Ley General del Servicio Profesional Docente. (2013). DOF, México.

Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2013). DOF, México.

SEP-CNSPD (2015). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente 2015.

SEP-CNSPD (2017). Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos para Proceso de Evaluación del Desempeño Docente en Educación Básica para el ciclo escolar 2017-2018.

Sobre la fundamentación epistemológica de la educación socioemocional

Mtro. Fidel Negrete Estrada
Profesor-Investigador de la UPN

El alma debe felicitarse por tener a su disposición
ese instrumento de precisión para insertarse en la vida concreta
y el día de su muerte debe llorar por tener
que separarse de tan admirable compañero.
MICHEL TOURNIER.

Introducción

En el desarrollo del pensamiento hay convergencias y divergencias entre la filosofía y la psicología. Resulta no sólo de particular interés profundizar en el análisis de ellas, sino de buscar el sentido de tal reflexión. El alma humana siempre ha sido uno de los misterios que ha llamado la atención de los pensadores, algunas veces con la pretensión de su control (no olvidemos que en el libro XXII del *Leviatán* el pensador inglés Thomas Hobbes recomienda a los gobernantes el conocimiento y dominio de sus gobernados no sólo de sus cuerpos, sino también de sus pensamientos), otras veces con la pretensión de una comprensión científica del hombre, i.e., de los modos como constituye el conocimiento, de la particularidad de los afectos e incluso de la explicación y la orientación de las conductas. Así podemos leer que:

> En su examen del pensamiento y de la mente, de la experiencia sensorial y del cuerpo, de la facultad del lenguaje y del carácter central de un si-mismo organizador que dudaba de todo, Descartes formuló

> un programa de trabajo que regiría los programas filosóficos y repercutiría en la ciencia experimental durante décadas y siglos. Además, propuso una imagen vívida y controvertida de la mente como instrumento racional que, empero, no podía ser simulado por ninguna máquina imaginable –imagen que aún hoy sigue debatiéndose en la ciencia cognitiva (Gardner, 1996: 68).

En este propósito, la filosofía ha desempeñado un papel relevante, tanto que en un momento dado se constituía como la disciplina matriz de la cual se desprendían tanto ciencias naturales como humanas. La autonomía del pensamiento hizo posible que a finales del siglo XIX la psicología se constituyera en una parcela del conocimiento científico a partir de reflexiones epistemológicas de pensadores como Wundt. No es de extrañar que la creación de cada una de las corrientes psicológicas construya, simultáneamente, una epistemología que le permita dar cuenta de su estatuto de cientificidad. Sin embargo, no me mueve, por ahora, el interés por revisar la validez de la ciencia psicológica, sino más bien el análisis de la educación socioemocional a partir de un examen de la o las psicologías en que abreva, a partir de un análisis crítico de los conceptos que esta última aporta a la educación socioemocional. En otras palabras, me interesa hacer una revisión de la fundamentación conceptual de lo que fue definido como educación socioemocional. Y no es una mera docta pretensión, o forzar un estudio crítico del modelo educativo que prioriza la educación socioemocional; la pretensión es más simple, a saber, despertar la inquietud por conocer no sólo los conceptos psicológicos que fundamentan a la educación socioemocional, sus antecedentes socio-históricos y hacer un estudio desde una perspectiva filosófica de ello. Para esto me apoyo en algunas reflexiones filosóficas mediante la aproximación a obras clásicas y contemporáneas, para así transitar por el camino del pensar que demanda construir nuestros propios pensamientos. Parto de la idea de que la ciencia se construye a partir de experiencias intelectuales,

pero también de modos de ver y vivir el mundo –con la convicción de que el mundo es, ante todo, el entorno humano en el cual estamos insertos y, en términos filosóficos, "arrojados".

Resulta habitual confundir las corrientes tradicionales de la filosofía y el lugar que en ellas ocupan las reflexiones de corte psicológico. En el empeño de introducir a los estudiosos de la psicología en las consideraciones histórico-filosóficas, comúnmente se obvia el interés psicológico, se privilegia la reflexión filosófica y, en el peor de los casos, se pierde en divagaciones de corte historiográfico que difícilmente resultan de interés para la psicología. Es por ello que en el presente escrito me propongo analizar algunos conceptos de la psicología que fundamenta a la educación socioemocional, hacer la revisión de algunos de los propósitos expresados en el Acuerdo por el que se establece la Articulación de la Educación Básica y que forma parte de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), así como del Plan y Programas de estudio para la Educación Básica. Cabe aclarar que el análisis histórico de las convergencias y divergencias entre una y otra propuesta educativa requiere abandonar los viejos esquemas cronológicos en donde más que un análisis científico se cae en la mera anécdota, la fecha y la adulación o detracción de argumentos e ideas. La comprensión e interpretación de la Educación socioemocional a la luz de la psicología y de la filosofía precisa de una exégesis en la que dejemos de lado la rigidez de la idea del tiempo lineal. En otros términos, nos hallamos ante una tarea que implica no sólo contextualizar los pensamientos, sino, en cierto sentido, posibilitar la fusión de horizontes para que éstos cobren sentido para nuestros propios modos de pensar y hacer. En resumen, es necesario ir más allá del mero relato sobre los orígenes, desarrollo y consolidación de un modelo educativo para cuestionarlo, revisarlo o interpretarlo como habitualmente ocurre. Resulta de mayor interés pensar conjuntamente los avatares de los conceptos psicológicos y filo-

sóficos que, pretendidamente, fundamentan las propuestas educativas implementadas por la Secretaría de Educación Pública.

Desarrollo

De acuerdo con Kant, ninguna ciencia se conforma sólo de datos empíricos. La contribución del entendimiento como la facultad que nos permite entender y jugar con los conceptos juega un papel fundamental para la configuración del pensamiento científico. En este tenor, las dos partes fundamentales para la construcción del conocimiento científico son la experiencia empírica y la reflexión teórica. Así, en una primera instancia es necesario recordar que históricamente la filosofía desea lograr auténticos avances del conocimiento humano, pero se ha revelado incapaz de competir con los progresos de ciencias como la física, la química o la biología, más cercanas éstas a la psicología. De forma típica, la filosofía se ha excedido en la especulación o, por lo menos, esta condición se agudizó hasta el siglo XVIII en el que los progresos científicos le hicieron notar que había dejado de ser la fuerza motriz que alimentaba las ciencias. La cleptología de los filósofos pareciera ser a partir de entonces la constante, la tendencia a tomar prestados los descubrimientos de la física o de la óptica son una muestra de ello. Sin embargo, no es tarea inútil llevar a cabo una aproximación seria a las consideraciones filosóficas que han centrado su interés en la comprensión del hombre en su dimensión psicológica, pues éstas resultan de capital importancia para el estudio científico de la psicología o, por lo menos, para pensar en torno a la validez, la pertinencia e incluso la cientificidad de la psicología.

Desde el Diálogo platónico del *Fedón* hasta las cavilaciones que encontramos en *Más Platón y menos prozac*, de Lou Marinoff (2007), se hace ver la importancia del intercam-

bio de ideas entre disciplinas como la filosofía, la historia y la psicología. No es que el hombre sea siempre el mismo, o que exista una inalterable naturaleza humana a la que hay que estudiar indistintamente. En última instancia, las doctrinas y enseñanzas filosóficas no se disuelven con los pensadores, sino que encuentran caminos convergentes en donde el decir se re-significa. Por regla general los filósofos profesionales han constituido un grupo que entiende su tarea como la identificación y propuesta de ismos. También encontramos opiniones como las de Howard Gardner en el sentido de que "el papel de la filosofía como disciplina autónoma y como una de las disciplinas que pueden hacer contribuciones válidas y permanentes a las ciencias cognitivas es hoy discutido" (Gardner, 1996: 103). Frente a esto es necesario buscar alternativas de estudio en las que sea posible valorar no sólo las contribuciones de la filosofía a la psicología o viceversa, sino restablecer un diálogo mediante el cual se socaven ciertos prejuicios epistemológicos en los que se supone que las verdades filosóficas siempre tienen el semblante de ilegibles. Nada más alejado para comprender seria e históricamente a la filosofía y su diálogo permanente con otras ciencias. No se trata de ver la historia del pensamiento como una serie de hojas arrancadas de un calendario, ni de vitorear las ideas de las celebridades en un nuevo elogio a los pensadores. Este espíritu cortesano es propio del pensamiento adoctrinado y tal vez docto, pero difícilmente forma parte de un hombre pensante. Uno no debe pasar por alto el hecho de que el fuerte historicismo filosófico reduce la historia a la simplicidad de un tebeo. Por ello se debe considerar las implicaciones de este historicismo extrañamente reductivo para la interpretación de los pensadores y de la historia del pensamiento. En otras palabras, se ha de practicar la violencia sobre las obras de los pensadores, no para que digan lo que uno quiere que digan, sino para formar y conformar un pensamiento propio a partir del diálogo constante con las obras. No se quiere

convencer de que la ciencia necesite a la filosofía o que la psicología siga siendo tributaria del pensamiento filosófico, sino más bien mostrar que los argumentos pueden ser ciertamente razonables bajo ciertas creencias o bajo ciertos supuestos para inducir una posición pensante agresiva necesaria y deseable. A la manera del psicoanálisis, muchas de las bondades de la cultura están cifradas en que hacen posible que los sujetos puedan canalizar las pulsiones agresivas hacia tareas culturalmente aceptables; esto en el sentido de que, al hacer un ejercicio violento sobre las obras, el sujeto es capaz de pensar creativamente y, así, contribuir con la cultura.

Quizá lo interesante sea oponerse a las visiones tradicionales de la historia y la filosofía y, de este modo, reconfigurar la lógica de la narración. En este caso, es preciso abandonar sistemáticamente las pretensiones historiográficas y las tribulaciones de un rígido orden cronológico. Si bien se mira, realmente no hay nada nuevo, al menos no enteramente nuevo, que puede decirse en filosofía. La historia es un ídolo de nuestros tiempos, como lo diría Matthew Stewart (1999); en virtud a esto es que resulta interesante pensar en los esponsales de la filosofía y la psicología sin respetar el estricto orden cronológico. En su expresión metafísica inicial, el tiempo cronológico sólo alude a una historia ordenada sin alteraciones, compuesta de etapas arregladas a una línea difícilmente rota. El pensamiento, en cambio, se construye de rupturas, de ahí que resulte de vivo interés actualizar a Platón a partir de la discusión de sus diálogos, o des-actualizar a ciertas filosofías al señalar la tendencia anacrónica y tal vez anticuaria de sus argumentos. No por nada podemos afirmar que nada más nuevo que la *Física* de Aristóteles y nada más viejo que los diarios de ayer.

Para un estudioso de la psicología resulta de mayor importancia analizar la disciplina de su interés sin el abigarrado discurso histórico-filosófico anclado en etapas históricas académicamente establecidas. Es probable que, en algu-

nos casos, una mirada a la filosofía le permita al iniciado en la psicología razonar (pues razonar es desde los griegos un modo de ver) sin tener que obsesionarse por aprender fechas, nombres exactos o particularidades de las circunstancias. De este modo, es posible estar en condiciones de establecer un diálogo entre Descartes y Freud para discutir el asunto de la exclusividad o no de la conciencia, entre Berkeley y Jung para pensar a propósito de la esencia cultural de la mente o entre Platón y Gardner acerca de la particularidad de la inteligencia. Lo que quiero decir con lo anterior es que atender el tiempo cronológico muchas veces resulta ser más un obstáculo que una ayuda para la comprensión de los diversos modos del pensamiento. En conjunto, más razón sería preferible a menos.

La formulación más precisa y difundida de la psicología es que ésta ha venido constituyéndose como un modo cada vez más sofisticado de modelar formas específicas del comportamiento. Sin embargo, sostendré que esta concepción es esencialmente falsa. La historia de la psicología nos permite ver que ésta es más una pretensión científica en la que el hombre anhela indagar las diversas maneras de relacionarnos con el mundo, es decir, la relación del pensamiento con las cosas. En este sentido, la psicología tiene una gran preocupación epistemológica. El propio Jean Piaget se dio cabal cuenta de ello y ofreció explicaciones al respecto. Sus conocidos trabajos epistemológicos se encaminan a brindar explicaciones que propiamente son teorías del conocimiento más que formas explicativas de la conducta. La psicología moderna desde sus inicios ha estado acompañada por el afán de construir el objeto legítimo de su estudio. Por ello resulta de capital importancia para los iniciados en la psicología el análisis histórico-filosófico de la disciplina de su preferencia. Ignoro si tal empeño los lleve a incursionar a un campo no elegido por ellos, pero lo cierto es que no pueden obviar que cuando dirigimos nuestra percepción a las cosas se pueden alcanzar mejores resultados. Si además

de la mirada "natural" nos apoyamos en construcciones teóricas (en este caso psicológicas, filosóficas e históricas), seguramente esto nos permitirá una mirada más diáfana de lo que acontece en el ámbito que llamamos realidad. Así, el estudioso de la psicología podrá formular preguntas del tipo de ¿quién trafica con ideas no científicas de la psicología? ¿Qué contenido de racionalidad científica portan las diversas psicologías? ¿En qué momento de la historia se ha desnaturalizado o consolidado la ciencia psicológica? ¿Por qué es necesario practicar una psicología científica frente a los embates de la mercantilización de psicologías *light* que abundan cada vez en mayor cantidad tanto en medios impresos como electrónicos? Propiamente la responsabilidad social del psicólogo se hace cada vez mayor en la medida en que proliferan psicologías pseudocientíficas con las que, literalmente, hay que competir. Es por ello que resulta indispensable dejar en claro que el estudio histórico y filosófico de la psicología permitirá deconstruir sus conceptos y, en el caso que ahora nos ocupa, analizar el sitio y la relevancia que tienen en un modelo educativo que echa mano de conceptos psicológicos para demostrar su pertinencia y solidez. No es una tarea vana pensar desde la filosofía conceptos como emoción, sentimiento, afectividad, valores, etcétera, que son el alimento de una propuesta educativa que hoy en día goza de las simpatías de los docentes de educación básica. Por supuesto que al interés académico que alienta a este escrito lo complementa una preocupación filosófica por comprender el sentido –i.e., la dirección hacia la que apunta la educación socioemocional– y el valor científico de los conceptos antes referidos; lo cierto es que se hace cada vez más urgente consolidar el estatuto científico de la psicología frente a la burda vulgarización de ella para que sus aportaciones al campo de la educación permitan mejorar los procesos educativos mediante los cuales, parafraseando a Freud, los sujetos son introducidos al ámbito de la ciencia, el arte y la cultura en general.

Las psicologías y la moda de la educación socioemocional

La avidez de novedad propia de las sociedades modernas ha alcanzado a las reformas educativas. Asimismo, los modelos educativos impulsados por los sistemas educativos han prestado, en los últimos años, una singular importancia a las modas psicológicas que se asemejan más a esos cantos de sirena que suponen una fundamentación científica de sus saberes. Si tradicionalmente los programas de educación básica han abrevado en teorías psicopedagógicas en las que la pretensión es facilitar la adquisición de conocimientos en los estudiantes, los nuevos enfoques psicológicos han deslumbrado a los docentes que, inexpertos en el manejo de las teorías psicológicas y aun pedagógicas, abren ingenuamente los oídos a psicologías de dudoso fundamento epistemológico. Pareciese que se ha impuesto la forma sobre el contenido, el disfraz sobre el carácter sólido y enigmático del sujeto. No es difícil percatarse que en los últimos años se ha puesto de moda transitar hacia una educación socioemocional de una singular solidez epistemológica. Es común observar el entusiasmo de los profesores hacia la llamada psicología humanista, la doctrina de las inteligencias múltiples e incluso los compendios de superación personal y hacer así un manejo indiscriminado de conceptos como autoestima, emociones, sentimientos, valores, afectos, motivaciones y toda una jerga conceptual de fácil digestión y que regularmente es sabida de oídas. Aquí cabe la siguiente pregunta: ¿cuál es el valor epistemológico de tales conceptos? Es sintomático el uso y el abuso que se ha hecho de esos términos, pues incluso los medios masivos de comunicación destinan infinidad de información sobre esto, muelen tales palabras entre los dientes para crear una masa alimenticia que las masas ingieren con facilidad. De tal modo que éstos transitan de aquí para allá cual moneda de cambio para satisfacción de sociedades en-

teras. Esto no resultaría sobremanera relevante si no afectara a las comunidades académicas cuya misión tendría que ser posibilitar que los sujetos transitaran de la *apaideia* a la *paideia*; pero es cada vez más evidente el deslumbramiento y la seducción que tales términos y discursos ejercen sobre los actores educativos: las autoridades, los departamentos e instituciones educativas cuya función es la actualización, capacitación y formación de docentes.

La educación no sólo es el proceso mediante el cual los conocimientos se transmiten, generalmente, de una generación a otra, aunque también de un sector de conocimiento a otros. El concepto y la noción que de educación se tiene, dada la especial y vital importancia de esta actividad, deben renovarse y hacerse extensivos a toda la cultura ya que en ella desempeñan un papel estratégico; debiéndose poner especial énfasis en la fundamentación de la educación, esto es, la formación de criterios previos antes de dotar de contenidos específicos a dicha actividad, éstos son prerrequisito para el cambio social, dado que tiene que darse una planeación para poder incidir en la realidad de la comunidad, en la vida social. La educación, en el sentido aquí descrito, trata de una visión unificada de la cultura, del mundo y de las instituciones, en donde se enfatice que nuestras acciones normales y cotidianas pueden repercutir en lo social o en lo político hasta darnos cuenta de que en la sociedad no existen esferas separadas, todas están relacionadas y se afectan entre sí; es decir, la sociedad representa una urdimbre de interacciones en donde unas acciones generan otras o pueden desatar una reacción en cadena y donde la educación es el mejor medio para darnos cuenta de ello y llevar a mejor fin, si así se quiere, la resolución de problemas. Por ello es preciso preguntar ¿en qué medida las modas psicológicas contribuyen a la construcción de una sociedad menos enajenada, en donde el ejercicio del pensamiento permita avanzar en la resolución de problemas o desintoxicar los saberes de meros gracejos teóricos?

La Secretaría de Educación Pública ha visto la necesidad de incluir en el currículo de la Educación básica la Educación socioemocional. El argumento es muy claro, pero no por ello menos cándido. A la letra dice:

> Aun cuando los maestros han trabajado y se han preocupado por las emociones de los estudiantes, tradicionalmente la escuela ha puesto más atención al desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices que al desarrollo socioemocional, porque hasta hace poco se pensaba que esta área correspondía más al ámbito educativo familiar que al escolar, o que el carácter o la personalidad de cada individuo determinan la vivencia y la expresión emocional; no se consideraba que estas dimensiones del desarrollo pudieran ser cultivadas y fortalecidas en la escuela de manera explícita. Investigaciones recientes confirman cada vez más el papel central que desempeñan las emociones, y nuestra capacidad para gestionar las relaciones socioafectivas en el aprendizaje (SEP, 2017: 433).

Aun cuando el documento emitido por la Secretaría de Educación Pública denominado "Aprendizajes claves para la educación integral" habla de una definición, propósito y relevancia de la educación socioemocional, así como su traducción a una forma de enseñar y aprender, incurre en una particular transustanciación, a saber, convertir una definición en una forma de enseñanza-aprendizaje. Tengo la particular impresión que se aleja del contacto con saberes diversos en los que la tiranía del pensamiento reina, para ser sustituidos por ingeniosidades en las que debería incurrir la escuela para anteponer propósitos que están más del lado de una higiene social y una cura moral y sexual que va de una demanda de autoconocimiento a una autorregulación de las emociones, haciendo escalas en una minimización de la vulnerabilidad, el estrés, los embarazos no deseados y, ya en el paroxismo de lo integral, minimizar la ansiedad, la depresión (el gran invento de la industria farmacéutica que reditúa pingües ganancias), la violencia y el suicidio, "entre otros". Por supuesto que, ante tal calaña de

propósitos, manifiesto, como un iniciado cartesiano, mis no tan precarias dudas. La lectura de la versión preliminar de la *Propuesta de acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica* señala que el currículo 2011 determinaría, entre otras prioridades:

> Fortalecer el aprendizaje de las ciencias y la tecnología en los tres niveles que conforman la educación básica, propiciando que las y los niños y jóvenes mexicanos conozcan, valoren y aspiren a participar en la revolución del conocimiento y la tecnología, con base en el desarrollo de competencias vinculadas a la capacidad de investigación, el pensamiento crítico, la comprensión y el manejo de distintos lenguajes y la disposición a aprender a lo largo de la vida. (SEP, 2011b: 7).

Aunque este último documento que refiero es la versión preliminar y tiene la leyenda de "No citar", a riesgo de contravenir tal leyenda, lo hago con la única pretensión de mostrar una diferencia sustancial con los propósitos plasmados en un documento titulado *Aprendizajes clave para la educación integral* que contiene un singular apartado dedicado a la llamada Educación socioemocional. Se sabe de las dificultades que tuvo la implementación de la *Propuesta de acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica* en el país, aparentemente debidas a la oposición del gremio magisterial que advertía que los procesos de evaluación –Examen Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) en el ámbito nacional; y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) en el contexto internacional– derivaban hacia procesos de carácter punitivo con los que se laceraban los derechos laborales de los trabajadores al servicio de la educación. Se entiende que el Acuerdo por el que se establece la Articulación de la Educación Básica forma parte de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y, en este sentido:

> El Plan de estudios 2011. Educación Básica es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal (SEP, 2011a: 11).

Con base en lo anterior, y de acuerdo con los estándares que se componen de constructos de conocimientos y habilidades contemplados en la Propuesta Curricular 2011, la Unidades de Desarrollo Profesional del Magisterio tienen un papel taxativo en el que se privilegia el fortalecimiento de prácticas docentes tendientes al fortalecimiento de los campos formativos propuestos en el Currículo 2011. De tal modo que la Formación Continua de los Maestros profundizaría específicamente en Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia.

En tales campos formativos se aprecia una particular relevancia en aspectos como la lengua como herramienta para la comunicación, como principal recurso para aprender y, sobre todo, como principio de identidad con nuestra nación. Fortalecimiento de la ciencia y la tecnología, el desarrollo de competencias vinculadas a la capacidad de investigación, el pensamiento crítico, la comprensión y el manejo de distintos lenguajes y la disposición a aprender a lo largo de la vida. La formación de hábitos, actitudes, disposiciones y valores éticos y estéticos.

Por ello mismo, se ha de privilegiar el enfoque formativo en tales campos formativos, ya sea adecuando los cursos vigentes o implementando nuevos. Los aspectos claves que permitirán identificar las necesidades o problemáticas que enfrentan los docentes para el seguimiento de los ejes temáticos señalados en la Propuesta Curricular Federal obliga la revisión de los estándares curriculares que reflejan las

competencias identificadas, de ahí que sería fundamental la implementación de cursos tendientes al conocimiento de tal Propuesta Curricular.

Así las cosas en el 2011, pareciese que se anunciaba una continuidad de la reforma educativa y, sin embargo, no es difícil advertir que hay una enorme diferencia entre los propósitos de la educación socioemocional y los propósitos determinados por el currículo 2011. ¿A qué se debe esto? En otras palabras, ¿en qué momento el Sistema Educativo Mexicano se dejó seducir por la moda de la educación socioemocional? ¿Cuál es la validez de los conocimientos que se han de divulgar en este último modelo educativo? La sociedad norteamericana fue pionera en proponer una educación socioemocional debido en gran parte a una serie de problemáticas suscitadas al interior de las escuelas que muchas veces desembocaron en auténticas tragedias. Desde la vacunación que sufrió el psicoanálisis freudiano por conducto de la psicología humanista promovida por Carl Rogers y A. H. Maslow que denominaron a ésta como la "tercera fuerza", hasta los estudios de Howard Gardner y Daniel Goleman, se inició una moda psicopedagógica denominada Educación socioemocional. Aunque Maslow defina la psicología humanista una verdadera *Weltanschauung* global, una nueva filosofía de la vida (Maslow, 1968) lo cierto es que abrieron paso a la acuñación de conceptos de escasa solidez epistemológica (autoestima, sentimientos, autorregulación, etc.) que ahora imperan en la educación impulsada por los gobiernos latinoamericanos. Además de esta característica teórico-conceptual, se habla en la psicología humanista de la necesidad del sentimiento de competencia propio de un ser humano óptimo a la par de un funcionamiento óptimo de los individuos, grupos, organizaciones y sociedades como insisten Maslow, Rogers y Golstein. No se debe desconocer, como señalan Carpintero, Mayor y Salbidea, que la aparición y desarrollo de la psicología humanista estaban "íntimamente ligados a factores socioculturales

de la época" (Carpintero, 1990: 76), esto es, a una sociedad a la que habría que fortalecer su resistencia al fracaso, la resiliencia y la búsqueda del éxito a toda costa. En síntesis, encontramos que en esta psicología:

> Numerosos conceptos se relacionan con la terminología de la psicología positiva, entre ellos: *personas invencibles*, *factores protectores*, *temperamento desinhibido*, *resistencia*, *elasticidad*, *crecer*, *medrar*, *invulnerabilidad*, *fuerzas vigorosas, florecer, autoeficacia proactiva, autoestima, autodeterminación, resistencia a la tentación, optimismo disposicional, dureza, creencias religiosas, apoyo social, sentido de coherencia, psicofortología, fortigénesis, potencia, energía, vitalidad, personalidad integrada y optimizadora, competencias aprendidas, lo positivo del pensamiento negativo, comparación social constructiva* o *proactiva, humor desdramatizador, capacidad de perdonar, ocio,* etc. En general, todos estos vocablos se refieren a las *fortalezas o enterezas cognitivo-emocionales* llevadas a la práctica cotidiana (Ríos, 2008: 165).

Después de esta escala en la construcción de conceptos y concepciones, cobran fuerza los estudios de Howard Gardner y Daniel Goleman que trabajan particularmente en una autoestima sana que garantice el buen funcionamiento y el éxito de las personas. De tal manera que la inteligencia emocional (intrapersonal o interpersonal) es definida como el conjunto de habilidades que permiten manejar en forma óptima las emociones propias o comprender y manejar eficazmente las emociones ajenas. Junto a la autoestima y las habilidades sociales constituyen la terna de conceptualizaciones que son un eje central, conceptos afines o diferentes mapas de un mismo territorio. Aunque para ser honesto, no puedo comprender de qué manera a éstas se les denomine también "actitudes".

Llevadas estas conceptualizaciones a la Educación socioemocional, podemos leer al inicio del Enfoque pedagógico que forma parte de los Aprendizajes clave una definición de la emoción de singular simpleza:

> La emoción es un componente complejo de la psicología humana. Se conforma de elementos fisiológicos que se expresan de forma instintiva y de aspectos cognitivos y socioculturales conscientes e inconscientes, lo que implica que las emociones, especialmente las secundarias (o los sentimientos), también son aprendidas y moduladas por el entorno sociocultural y guardan una relación de pertinencia con el contexto en el que se expresan (SEP, 2017: 521).

Más adelante se complementa esto señalando que "se clasifican en dos grandes categorías: las positivas o constructivas que producen estados de bienestar, o las negativas o aflictivas que producen estados de malestar" (Ídem). Todo esto, como puede observarse, es muy cercano a las conceptualizaciones de la llamada psicología positiva y a lo desarrollado por Daniel Goleman en las inteligencias múltiples. Lo que en un momento dado se expone en el documento de Aprendizajes clave –para escapar de una supuesta psicologización de la educación– lo encontramos en el documento referenciado difundido por la Secretaría de Educación Pública, y es lo siguiente: "Si bien el campo de las relaciones sociales y las emociones guarda estrecha relación con el estudio de la psicología humana, esta propuesta educativa no parte del diagnóstico clínico, y no busca ser una herramienta interpretativa o terapéutica" (SEP, 2017: 522).

Desafortunadamente los centros e institutos (federales y estatales) de actualización y capacitación del magisterio siguen implementando e improvisando talleres, cursos, diplomados, etcétera, en los que está ausente una revisión y análisis detallado de las propuestas o reformas educativas y, en cambio, están saturados de contenidos y temas psicológicos o supuestamente psicológicos (véase los catálogos de cursos, talleres y diplomados ofertados por los Centros de actualización del magisterio para constatar esto). La observación del trabajo de los docentes frente a grupo nos permite confirmar de qué modo asumen funciones propias de un psicólogo –elaboran diagnósticos clínicos, realizan trabajo terapéutico, ejecutan clasificación psicológica– con una singular alegría,

pues rara vez advierten que hay en la propuesta educativa antes mencionada una advertencia en la que se dice que ésta no parte del diagnóstico clínico y demás señalamientos.

Conclusiones

Es costumbre comenzar a cerrar un escrito arguyendo disculpas o justificaciones por lo dicho o lo relegado. Se olvida que el lector es, después de todo, parte esencial de un escrito y que, por ello mismo, es en el otro en donde las palabras y las frases completan su sentido y discurren para desplegar sus significados. Por ello mismo inicio este cierre presentando los puntos tocados en el escrito y sus posibles consecuencias más que sus silencios. En una primera instancia mostré por qué razones es válido el establecimiento de una revisión filosófica de la psicología a partir de un estudio histórico de sus encuentros y desencuentros. Esto puede denominarse también como una vieja querella que llevó finalmente al pensamiento psicológico a buscar sus propios derroteros. De este modo mostré por qué es posible echar una mirada simultánea al sujeto cognoscente de René Descartes y el sujeto del inconsciente freudiano frente al que, tentativamente, naufraga, o de qué modo Howard Gardner pretende corregir la plana a Platón cuando éste expone su idea de inteligencia y despliega toda una larga y cuantiosa exposición para mostrar los varios rostros que ésta posee. A partir de esto es que enseño por qué cobra sentido una experiencia filosófica de la psicología o, en otras palabras, por qué sin tener aspiraciones filosóficas el estudioso de la psicología puede abrevar el pensamiento filosófico para una mayor comprensión de la disciplina de su elección.

En un segundo momento me detengo a revisar la perspectiva de la historia que considero más propia para el estudio histórico y filosófico de la psicología. En este caso, hago

algunos acotamientos respecto a las tradicionales formas de concebir algunas de las psicologías que han influido para la construcción de propuestas educativas. Todo esto para mostrar la necesidad de un análisis de los conceptos psicológicos en los que se sustenta una propuesta educativa que pone énfasis en la educación socioemocional. No es que considere que las psicologías construyen conceptos rígidos que transitan libremente en las propuestas educativas y sin mayores alteraciones. Esto obturaría la posibilidad de dialogar con las disciplinas y fortalecería la idea e ilusión de un tiempo sin sustancia. Es en este punto donde hago notar la necesidad de construir conjuntamente las ideas, pues la experiencia particular de mundo que tiene cada sujeto ha de ser confrontada con consideraciones teóricas precisas que posibiliten la construcción de un bagaje propio. Participo de la idea de que el mundo (es decir, lo construido humanamente) no es algo acabado sino que es un tipo particular de presencias que conformamos o sufrimos a partir del modo en que lo pensamos y vivimos.

El propósito general del filosofar no es forzar el estudio de un lenguaje abigarrado y opaco. Para el caso que nos ocupa, la filosofía se limitaría a hacer posible la empresa de ver y discutir la verdad acerca de las tribulaciones psicológicas expresadas en conceptos. Esto quiere decir que, muy por encima de las pretensiones doctas y la memorización de escuelas y corrientes filosóficas que regularmente caracterizan a los saberes académicos, persevere la afición a pensar, pues si hemos de creer a un filósofo como Martin Heidegger, nada es más urgente en nuestro tiempo que el ejercicio del pensamiento, pues a pesar de la infinidad de conocimientos científicos, la proliferación de información a través de diversos medios y la cada vez mayor sofisticación de la técnica, lo que caracteriza a nuestros modelos de civilización es la ausencia de pensamiento.

En un tercer momento, mi exposición señala por qué el estudio filosófico de la psicología no es una tarea de anacrónicos o anticuarios sino el precedente en la conformación de una valoración ética de la tarea del psicólogo y sus aportaciones al campo de la educación. La avidez de novedad es lo propio de los lectores de diarios. Pero para los interesados en la psicología, una revisión histórico-filosófica de su ciencia le permite dimensionar de un modo más claro –desde el análisis del pasado–, los dilemas que la psicología enfrenta actualmente ante los embates de las ligerezas psicológicas. Lo que perdura no es la novedad –como bien lo puede constatar cualquiera que se ufane de poseer el artículo más novedoso, sea éste un teléfono móvil, una computadora o la máquina más sofisticada–, pues en la historia del pensamiento los recientes avances del conocimiento humano sólo son posibles a partir de la comprensión del pasado, aun cuando sea para cuestionarlo. De este modo es como la psicología y sus estudiosos asumen el compromiso de su quehacer frente a la idolatría de la novedad y las buenas intenciones. Recordando a Heidegger: "¿No es propio por naturaleza de los hombres, así como de las fieras, y concretamente tan pronto como han venido al mundo, percibir todo lo que es asumido en su paso a través de la corporalidad y que en cuanto asumido de tal modo se extiende hasta su alma?" (Heidegger, 2009: 223).

Finalmente me he detenido en hacer una serie de observaciones a propósito de los conceptos psicológicos que son usados en una propuesta educativa en la que remarca la importancia y trascendencia de una educación socioemocional. Todo ello producto del interés por transitar a propuestas educativas en las que la fundamentación teórico-conceptual de verdadera solidez epistemológica sea la regla y no la excepción.

Referencias

Carpintero, M. S. (1990). Condiciones del surgimiento y desarrollo de la psicología humanista. (U. Complutense, Ed.) *Revista de Filosofía* (3o.), 71-82.

Gardner, H. (1996). *La nueva ciencia de la mente*. Barcelona: Paidós.

Heidegger, M. (2009). *De la esencia de la verdad*. Barcelona: Herder.

Marinoff, L. (2007). *Más Platón y menos prozac*. Barcelona: Ediciones B.

Maslow, A. H. (1968). *Hacia una psicología del ser*. Boston: Kairós.

Ríos, L. F. (2008). Una revisión crítica de la psicología: historia y concepto. (U. N. Colombia, Ed.) *Revista Colombiana de Psicología* (17), 161-176. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/804/80411803012.pdf

SEP. (2011a). SEP (2011). Diario Oficial. Viernes 19 de agosto. México.

_____(2011b). *Plan de Estudios. Reunión CEAS. Edicación básica y responsables de educación especial*. México: Secretaría de Educacioón Pública. Disponible en: http://recursosdescargables.pbworks.com/f/plan+de+estudios.pdf

_____(2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://bit.ly/34xmy0y

Stewart, M. (1999). *La verdad sobre todo. Una historia irreverente de la filosofía*. Madrid: Taurus.

Tournier, M. (2000). *El espejo de las ideas*. Barcelona: El acantilado.

La desatención familiar como una barrera en el aprendizaje de los alumnos de cuarto grado de primaria

Ana Gabriela Núñez Mejía*

El papel de la familia en el aprendizaje de los alumnos

Uno de los aspectos que se analizan en este trabajo es el estudio del proceso de adquisición de los conocimientos llamado aprendizaje. De manera general se ha dicho que "El aprendizaje puede darse por recepción o por descubrimiento, como estrategia de enseñanza, y puede lograr un aprendizaje significativo. De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante" (Ausubel, 1997: 113).

Esta primera definición no incorpora aún el rol que juegan los profesores y, en general, los adultos en el proceso de aprendizaje. Se hace énfasis en los procesos cognitivos y el papel de la experiencia de los sujetos e incluso se define como estrategia de enseñanza, lo que es importante pero no suficiente. En la definición que de aprendizaje han hecho algunos teóricos como David Paul Ausubel (1997) y otros se lo ha precisado del siguiente modo:

> El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cog-

* Egresada de la Maestría en Educación Básica, con especialidad en Manejo de conflictos en el aula (2016-2018), en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad, 161 Morelia. El presente trabajo de investigación se presenta para la obtención titulación de la misma. aioria_1210@hotmail.com

> nitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje (Ausubel en Rodríguez, 2008: 11).

Por otra parte, un autor como Zapata menciona que el aprendizaje es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación. Este proceso puede ser analizado desde distintas perspectivas. Como lo menciona el autor, el aprendizaje es una de las funciones mentales más importantes en humanos.

A decir de Antonio Valle, Schmeck por su parte ha dicho que

> El aprendizaje es un sub-producto del pensamiento... Aprendemos pensando, y la calidad del resultado de aprendizaje está determinada por la calidad de nuestros pensamientos. Todos los seres humanos tenemos aprendizajes que surgen del pensamiento, cada pensamiento le permite al ser atribuir significados al conocimiento, una vez adquirido puede entonces ser representado y transmitido (Valle, 1999: 171).

En compatibilidad y desacuerdo a lo que menciona el autor, el resultado del aprendizaje es la calidad de las vivencias y experiencias que tiene el ser humano; el aprendizaje es posible para todo aquel que desee obtenerlo, pero, desde nuestra perspectiva, es de suma importancia la motivación –como fase principal y el apoyo por parte de los integrantes de la familia de los estudiantes– y la estimulación por medio de las cuales se van proporcionando las herramientas necesarias para poder obtenerlo.

Desde nuestro punto de vista es importante potencializar el aspecto del interés por parte de los alumnos con ayuda del ámbito familiar. Además, hay que agregar el ejemplo que se percibe y recibe en los hogares de los alum-

nos, ya que el empeño, el interés y el deseo de los alumnos por aprender son el reflejo de lo que se manifiesta en casa. De esta manera son las contribuciones y aportaciones de los padres al proceso educativo lo que se refleja en el desempeño que tenga el sujeto en la sociedad. De manera particular, el empeño y desempeño que muestra el niño en la escuela es el reflejo de aquello que aprende en casa.

La familia es una institución social con una historia compartida producto de diversas interacciones. En este sentido, está compuesta por personas de diferente edad, sexo y características que por lo general comparten el mismo techo. Desde la sociología se ha considerado a la familia la unidad fundamental de la sociedad, el grupo social que conserva nexos de parentesco entre sus miembros, tanto del tipo legal como consanguíneo, y que se constituye por individuos que pertenecen a generaciones distintas.

Los seres humanos se unen para "coexistir", lo que suele significar que en algún momento se forme alguna suerte de grupo familiar. La familia es el contexto natural para crecer, desarrollarse y apoyarse mutuamente, e incluso para recibir auxilio. Los lazos que se establecen entre los distintos miembros constituyen la estructura familiar, que a su vez rige el funcionamiento de los miembros de la familia, define su gama de conductas y facilita su interacción recíproca. La familia necesita de una estructura sólida para desempeñar sus tareas esenciales, a saber, apoyar el proceso de individuación al tiempo que proporciona un sentimiento de pertenencia.

Por tanto, cada individuo que es parte de una familia tiene esa sensación de pertenencia y de apoyo por parte de la misma, de ahí es donde nace la idea de que la familia es símbolo de apoyo y, cuando se presentan situaciones que resultan complicadas para el individuo, éste recurre a los miembros del núcleo familiar integrado por distintos sujetos que le pueden proporcionar auxilio, solidaridad e incluso apoyo afectivo como lo menciona el autor referido líneas arriba.

Regularmente tenemos la imagen de lo que es la familia y suponemos que ésta nos da identidad y nos representa ante la sociedad. Suponemos que todos tenemos una familia y de esta creencia participamos para explicar nuestro origen; ahora bien, en este escrito recurrimos a algunos autores para tener un panorama más claro en referencia a lo que es la familia y tratar de responder por qué la familia es determinante en la educación de los niños. Partir de una precisión de lo que significa la familia en este trabajo nos permitirá comprender más adelante cómo influye la estructura y el entorno familiar en los procesos educativos formales o institucionales que, a final de cuentas, es lo que queremos desarrollar dentro de este artículo.

Según Salvador Minuchin, el fundador de la teoría estructural sistemática, la familia puede verse como un sistema que opera dentro de otro sistema más amplio. De tal manera que la familia tiene tres características: su estructura es la de un sistema sociocultural abierto, siempre en proceso de transformación, se desarrolla en una serie de etapas marcadas por crisis que obligan a modificar tal estructura, sin perder por ello su identidad, y el ciclo vital a las circunstancias cambiantes del entorno y, finalmente, modifica sus reglas y comportamientos para acoplarse a las demandas externas (Minuchin, 2004).

En particular, el autor da a conocer a la familia como ese sistema que opera dentro de otros sistemas y es ese el rol de la familia como tal. En el mundo existen millones de familias que forman parte de los millones de contextos que los rodean y cada uno de esos millones de familias tienen costumbres y objetivos dentro de la sociedad, pero se rigen bajo un reglamento que es el que favorece el bienestar de la sociedad. Agrega que los participantes directos que influyen para que, tras generaciones, se continúe rigiendo con las mismas tradiciones son los padres. Pero además los padres contribuyen al desarrollo de los hijos relacionándose con ellos y utilizando estrategias de socialización. Los

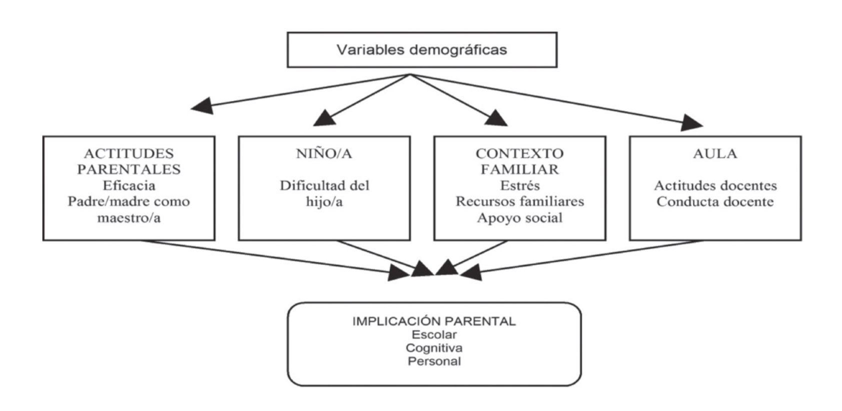
estudios de las prácticas de crianza tienen una larga tradición en la psicología moderna y, aunque constituyen un constructo multidimensional, siempre se tiende a incluir dos dimensiones básicas: una relacionada con el tono emocional de las relaciones y la otra con las conductas puestas en juego para controlar y encauzar la conducta de los hijos.

En la primera dimensión se sitúa el nivel de comunicación y en la segunda el tipo de disciplina, y ambas dimensiones están relacionadas. Así, los estilos de socialización se relacionan con la intensidad de la comunicación en las relaciones padres-hijos. Relacionando distintos estilos de crianza y niveles de comunicación dentro de la familia, los padres que usan más comprensión y apoyo en la crianza tendrán más altos niveles de comunicación. En cambio, las familias con niveles más bajos de comunicación tenderán a usar la corrección y el castigo físico más a menudo (Lila, 2006).

A decir de Sonia Rivas Borrell, dentro del modelo bipiramidal jerarquizado de Hornby, el papel de los padres tiene una importancia capital:

> Los padres participan activamente en la educación de sus hijos cuando informan a los educadores sobre distintas cuestiones concernientes a la educación: los aprendizajes realizados en casa, las cuestiones médicas, o los gustos y las aficiones de sus hijos entre otros aspectos. De este modo, el educador que interactúa y se comunica periódicamente con los padres de sus estudiantes, conoce en todo momento en qué situación están sus alumnos. Este punto se refiere a la información que brindan los padres a los profesores de los alumnos, y en casos frecuentes los profesores informan a los padres (Rivas, 2007, pág. 565)

Además de la comunicación, según el modelo de Lucía Álvarez Blanco (2019) que presentamos líneas abajo, la colaboración de la familia es fundamental, pues implica que, además de lo anterior, los padres refuerzan en casa el aprendizaje conseguido en la escuela con actividades didácticas diversas, programadas e intencionales, tras la previa solicitud por parte del educador.



Modelo de Álvarez Blanco (Álvarez, 2019: 25).

Otro aspecto fundamental lo constituyen los recursos. Dada la diversidad intrínseca de las familias, existen distintos recursos o estrategias en los padres a la hora de ejercer su participación en el proceso educativo de sus hijos; desde el trato que los padres brindan a sus hijos, hasta el modo como apoyan su educación constituyen los recursos de la familia que tienen un enorme grado de implicación en la formación de los hijos.

A decir de Charo Raparaz y Concepción Naval:

> Sanders, G. y Sheldon, S. B. [2009] aportan datos sobre los beneficios que se obtienen en el rendimiento de los hijos en las diferentes materias escolares y en los distintos niveles de estudios. A modo de ejemplo, señalan que en educación infantil está muy claro el beneficio en alfabetización y aprendizaje de la lectura cuando en casa los padres leen con los hijos y hay ambiente de lectura. En concreto, según los autores, aumenta el nivel de vocabulario, el lenguaje oral y las destrezas de comunicación, y se aprende a leer con mayor eficacia (Raparaz y Naval, 2014: 21).

Hornby agrega además que también el factor político constituye un cuarto grado de participación. La parte política se refiere a los efectos que tiene el hecho de que los

padres se impliquen activamente en temas burocráticos o decisivos del centro educativo.

En concreto, según los autores, "el entorno familiar alfabetizador aumenta el nivel de vocabulario, el lenguaje oral y las destrezas de comunicación" (Raparaz, 2014: 21) De acuerdo con Hornby, la aportación de los padres se refleja sobre los beneficios que manifiestan los alumnos al tener interés por sus estudios. De tal manera que el aporte de los padres es especialmente importante en este punto, pues las lecturas en casa y la privacidad que tengan los alumnos hacen que muestren mayor interés y mayor alfabetización. Cuando la lectura se realiza en la casa, deja de ser percibida como algo obligatorio e incluso como un modo de castigo. De este modo acrecienta el interés en los estudiantes y los beneficios se reflejan en el ambiente áulico, en el desenvolvimiento que los alumnos muestran en las clases y en la seguridad que muestran al realizar diferentes actividades.

A diferencia de los alumnos que tienen un entorno familiar alfabetizador y, por tanto, una imagen a seguir, los alumnos que no cuentan con un apoyo como el que refiere el autor son estudiantes con deficiencias en la comunicación y, en la mayoría de los casos, carecen de la seguridad para realizar actividades y falta de motivación para la construcción de conocimientos, lo que repercute negativamente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En esta misma dirección otro autor insiste en que: "La familia tiene, al mismo tiempo, una naturaleza de carácter social, público y privado: condensa en su seno a la sociedad entera y se muestra hacia el exterior de sí misma como una institución clave en la operación social" (García, 2002: 20).

En cuanto la intervención de los padres, el autor insiste que éstos son determinantes en lo que se refiere a la cuestión emocional y el desarrollo de las competencias sociales. La participación de los padres se manifiesta en que los alumnos que tienen recurrentemente una imagen presencial de apoyo de éstos en los aspectos académicos, sociales y emociona-

les, tienen aspiraciones académicas y tienen en claro que la educación escolarizada tiene una finalidad. De esta manera regularmente aspiran a llegar a grados superiores de escolaridad. Todo ello se ve reflejado en las aulas cuando se hace esa pregunta tan trillada: ¿qué quieres ser cuando seas grande? Los adultos realizan esta interrogante que se hace en el aula, casi de manera inevitable, esperando una respuesta que manifieste la aspiración de los alumnos por tener una profesión con alto nivel académico. Pero, ¿qué pasa cuando la respuesta no es la que esperamos como docentes? ¿Qué sucede en un medio socioeconómico en el que el apoyo, los recursos y la participación de los padres en la educación de sus hijos no es la adecuada e incluso está ausente?

El papel de intervención de los docentes es querer modificar esa situación y cambiar esos intereses por parte de los alumnos, pero ¿qué se requiere además de la intención? Muchos profesores preocupados por el alumnado y el futuro no tan alentador que les depara tendrían que fortalecer y exigir la participación de los padres en la educación de sus hijos.

Diversos autores han destacado los beneficios de los estudiantes que cuentan con el apoyo de los padres (que coinciden plenamente con los destacados por los investigadores mencionados), para las familias y para la escuela. Entre los beneficios para los padres destacan el desarrollo de actitudes positivas, la mayor satisfacción con los profesores, el mejor entendimiento del funcionamiento del colegio y sus programas, lo que les mueve a participar más y asumir responsabilidades en la escuela. En cuanto a la propia escuela, los profesores ven facilitada su tarea y ésta alcanza mejores resultados académicos y mayores beneficios económicos (UNESCO, 2001).

Para un profesor existen muchos retos cuando el ambiente áulico no es el ideal. No sólo es el reto de que el alumno obtenga buenas notas y sea un estudiante que muestre interés por obtener nuevos conocimientos. En la actualidad una de las principales preocupaciones de los docentes es que los

alumnos fortalezcan valores, incrementen su comunicación y socialización en general e, incluso, como marcan los programas, puedan manejar sus emociones. La educación socioemocional está contemplada en planes y programas de estudio y el profesor piensa que esa afectividad y atención que en casa no se le da tiene que ser proporcionada en la escuela. Los profesores piensan que el hecho de que los padres no muestren interés por formar parte de la educación de sus hijos, las tendencias que tienen, es una barrera para el proceso educativo que se lleva a cabo en las aulas. El problema es que reduce su perspectiva y regularmente asume un rol de psicólogo que no le corresponde. Lo cierto es que el alumno que no tiene esa atención en casa y la demanda en el aula constituye, al mismo tiempo, un reto para el profesor, su capacitación y su actualización. El hecho que el alumno se ausente de la escuela, no cumpla con sus tareas o simplemente no muestre atención en clase y, en consecuencia, no manifieste interés por los contenidos y temas que presenta el docente debe ser analizado desde el contexto social y familiar del estudiante antes que considerarlo como un problema de carácter pedagógico.

Analizar desde un enfoque sociocultural la educación en las familias y las implicaciones que tiene la participación de los padres en los procesos formativos de los hijos es cada vez una exigencia mayor. El docente tiene que comprender que la articulación entre la familia y la institución o programa educativo es una gestión que no puede pasar por alto porque ésta es determinante en la educación de los infantes. Además, la educación exitosa de los niños depende en gran medida del trabajo con los padres y con el entorno familiar en general. Este hecho no es casual ya que teorías psicopedagógicas como las de Vigotsky han mostrado reiteradamente la importancia del trabajo con la familia cuando se educa a niños y niñas pequeños.

Por otra parte, una reflexión acerca del rol de la familia en la educación de los infantes nos permitirá comprender

las barreras para el aprendizaje con las que se enfrenta el profesor en el aula. Cabe aclarar que el término barrera nos remite a aquello que se plantea en el *Glosario de Términos sobre Discapacidad*:

> Barreras para el aprendizaje y la participación. Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas (Comisión Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos, s/f: 5).

Por lo anterior, se hace de manifiesto que el término "barreras" lo entendemos como el conjunto de dificultades que existen en algunos de los alumnos para aprender. Dentro de estas limitantes para que los alumnos accedan a los conocimientos encontramos aquellas que se remiten a lo social y al contexto familiar.

La pedagogía Waldorf. Un método de enseñanza en el Centro Escolar "Hermanos Grimm"

Continuando con lo anunciado en este trabajo, enseguida se da a conocer cómo funciona y de qué manera se trabaja en el centro educativo en el que está inscrita esta indagación para mostrar la relevancia del papel de los padres en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

En cuanto a la pedagogía que se lleva a cabo dentro del centro educativo podemos decir que la pedagogía Waldorf es un método creado por el filósofo Rudolf Steiner, quien se basó en los principios rectores de la antroposofía (sabiduría del hombre), la cual es una corriente filosófica creada por Steiner que propone transitar hacia un cambio de conocimiento que permita al hombre percibir la realidad no sensible.

Con una clara orientación humanista, la escuela Waldorf plantea la educación como un desarrollo hacia la libertad individual, incorporando la expresión artística como un medio de aprendizaje en las materias curriculares, los contenidos que se aprenden no sólo abarcan los de la enseñanza oficial que marca el programa de la Secretaría de Educación Pública, sino que lo sobrepasan tomando los aspectos de educación artística, artesanal y técnica.

Rudolf Steiner perteneció a la sociedad Teosófica, de la cual se separa para crear la sociedad Antroposófica, cuyo interés se centra en la relación entre el conocimiento y las raíces profundas del ser humano y pretende acercar a éste al conocimiento que excede a la realidad percibida por los sentidos.

Esa realidad suprasensible es investigada empleando el alma humana como instrumento, ya que para la Antroposofía el hombre es un ser tripartito conformado por cuerpo, alma y espíritu, facetas que debe complementar e integrar para llegar a su pleno desarrollo.

Así, define como objetivo el desarrollo integral y libre del ser humano y para ello recurre, como estrategias fundamentales, a la naturaleza y al arte. Pretende procurar a la infancia una educación que integre los tres aspectos innatos relacionados con el cuerpo, alma y espíritu: pensamiento, sentimiento y voluntad.

La idea fundamental es que la educación debe respetar y apoyar el desarrollo fisiológico, psíquico y espiritual del niño. Para conseguir un buen desarrollo intelectual debe existir una base emocional sólida. La enseñanza se divide en los siguientes septenios:

- El primer septenio comienza de los 0 a 7 años (voluntad, buen cuerpo físico), demuestra que la actividad motora del niño tiene una gran influencia formativa sobre el cuerpo y pone los cimientos para el desarrollo de las facultades cognoscitivas.

- El segundo septenio, de los 7 a los 14 años (sentir, bello, cuerpo entérico). Es el inicio del periodo escolar y comparte todos los elementos del periodo anterior, aunque con algunas diferencias propias del septenio.
- Tercer septenio, de los 14 a 21 años (pensar, verdad, cuerpo astral). En estos septenios se ve reflejado el aprendizaje de los alumnos, se van desarrollando y se llenan de capacidad para pensar.

Uno de los objetivos de la pedagogía Waldorf es vincular la educación a la vida y no limitarse a acumular conocimientos abstractos. El canto, la música o la pintura constituyen un eje educativo, pues no son asignaturas aisladas o complementarias, sino que también se utilizan en las clases de matemáticas, español y ciencias, lo que lo deja ver claramente como un método transversal.

El Centro Escolar "Hermanos Grimm" se encuentra ubicado en la carretera Morelia-Zinapécuaro a la altura del kilómetro 16 en la comunidad de Cuitzillo el chico, municipio de Tarímbaro, Michoacán, con Clave 16PPR0501X.

El centro educativo tiene en funcionamiento diez años y cuenta con los niveles de estancia infantil, preescolar, primaria y secundaria. Está fundamentado principalmente por las orientaciones de la pedagogía Waldorf, la pedagogía descrita anteriormente. El centro educativo cuenta con una infraestructura apropiada ya que los espacios son adecuados para llevar a cabo los propósitos educativos que definen su política educativa. Tiene aulas que cuentan con el mobiliario necesario para impartir las clases, espacios de recreo libres y canchas de básquet, futbol, sala de danza, aula de pintura y aula de medios.

El grupo de cuarto grado está ubicado en un aula amplia que cuenta con espacio suficiente para poder desarrollar las actividades académicas, tiene una decoración con telas que relajan el ambiente, según la pedagogía Waldorf, cuenta con dos libreros que están destinados para guardar los

materiales de los alumnos. Dentro del aula se encuentra el casillero que es de uso exclusivo para el maestro, un escritorio y una silla, las bancas de los niños están en buen estado, decoradas y forradas con un mandala.

El grupo de cuarto grado está formado por 6 niñas y 10 niños. Las mujeres se relacionan de manera adecuada como compañeras; de misma forma que sucede con las niñas, existe una buena relación entre los niños.

El centro escolar cuenta con un departamento psicopedagógico que es el encargado de realizar entrevistas a los alumnos y padres de familia. A las evaluaciones realizadas a los alumnos al inicio de ciclo escolar se agregó una primera encuesta llamada "¿Cuánto tiempo paso con mis papás?" para cada grupo, incluido el cuarto grado. Dicha encuesta fue pieza clave para analizar el papel que juega la participación de los padres en la educación de sus hijos. Lo primero que llamó en demasía la atención de los docentes –por el tipo de respuestas que daban los alumnos a las encargadas de departamento– fue la desatención de los padres hacia sus hijos. Los resultados de tal encuesta fueron alarmantes para los docentes frente a grupo, ya que la demanda que presentaron los alumnos por la desatención de los padres de familia era con un porcentaje rebasado del 60%. De tal modo, acrecentó el interés por estudiar de qué manera repercute en la educación de los alumnos esta desatención de los padres.

De manera particular, en ese momento se analizó la situación que presentaban los alumnos de cuarto grado y se hizo un comparativo con los estudiantes de otros grados que respondían favorablemente a las interrogantes realizadas por el departamento psicopedagógico. De modo incipiente pudimos observar que los alumnos que manifestaban poco apoyo e interés de sus padres hacia su proceso educativo presentaban problemáticas en algunos aspectos socio-afectivos dentro o fuera del aula, ya fuese por conducta o por rendimiento académico. Respecto a las preguntas con las cuales se quería saber el tiempo que los padres

pasan con sus hijos y atienden las actividades académicas, resaltan los resultados negativos.

En el origen de este trabajo no teníamos tan claro el papel que juegan los padres para el aprendizaje escolar de sus hijos. Intuíamos de manera muy empírica y por las opiniones de otros docentes que existía una relación entre atención e interés de los padres hacia la educación de los hijos y rendimiento o aprendizaje académico. Pero una lectura científica de la realidad socioeducativa permite no sólo conocer de modo más puntual el contexto sociocultural de los estudiantes, sino además hacer un diagnóstico objetivo y construir una propuesta de intervención docente en el lugar donde se llevó a cabo este estudio.

Diagnóstico

El diagnóstico realizado en el Centro Escolar "Hermanos Grimm" se centró inicialmente en el aprendizaje de los alumnos de cuarto grado de primaria. Para ello se utilizaron instrumentos propios de un estudio cualitativo, a saber, un diario de campo –el cual se ha venido utilizando desde el inicio del ciclo escolar 2017-2018– que se siguió utilizando aun después de encontrar algunas características que reflejan la importancia de la familia para el aprendizaje de los hijos.

Un segundo instrumento de evaluación diagnóstica fue la elaboración y aplicación de una entrevista semiestructurada a los alumnos. Para la elaboración de ésta, previamente se tomaron en cuenta algunas reflexiones teóricas de Minuchin. Así que se seleccionó un cuento con enfoque familiar ("La familia Monteverde López"). Después de hacer la lectura en voz alta de tal cuento se realizó la entrevista a cada alumno, entrevista que consta de siete interrogantes referidas a la relación familiar y la participación familiar en las actividades académicas.

Escuela Primaria Particular: "Hermanos Grimm"
Grupo ______ Turno: ______
Profesor(a): ______________
Fecha: _____________

Entrevista para alumnos

Nombre: ___________________ Edad: _______
Centro: _______ Curso: _______ Fecha: ________

El siguiente cuestionario es totalmente privado. Nadie de la clase conocerá lo que aquí se escriba. Por favor, contesta las siguientes preguntas.

Ahora piensa en tu familia

1. ¿Con quién te relacionas mejor de tu familia?

2. ¿Cuánto tiempo pasas realizando actividades con tus padres?

3. ¿Quién te apoya al realizar las tareas de la escuela?

4. ¿Realizas actividades escolares con mamá y papá?

5. ¿En las actividades escolares asisten tus padres?

6. Quiero pasar más tiempo con

7. Quiero que mi ____________ me ayude a ___________________

De las 17 entrevistas realizadas a los alumnos de cuarto grado, nueve alumnos coinciden en que es poco frecuente que realicen actividades escolares o de otra índole con sus padres debido a que ellos están muy ocupados realizando otras actividades. Sus respuestas también coinciden en que manifiestan el deseo de querer pasar y realizar más actividades con sus padres. No de modo coincidente, estos nueve alumnos presentan bajo rendimiento académico (notas bajas, poca o nula atención, desinterés, etc.). Los estudiantes que presentan mayor distracción o desinterés hacia las actividades educativas que se realizan dentro y fuera del aula –tanto las materias que imparte la profesora del grupo como las clases impartidas por los maestros complementarios– son aquellos que comunican la escasa dedicación e interés de sus padres hacia sus estudios, lo que incluso provoca que muchas ocasiones ni siquiera se den cuenta de que sus hijos no cumplen con las tareas encomendadas dentro y fuera del aula y que no lleven los materiales que les son requeridos.

Como tercer instrumento se realizó una entrevista semiestructurada a los padres de familia. Para ello se les convocó a una actividad dentro de la escuela. De los 19 padres de familia sólo asistieron diez, con los cuales se realizó la actividad planeada: se les mostró un video y se les leyó el mismo cuento que se les narró a los alumnos. Después de ello se les aplicó una entrevista que consta de diez preguntas, las cuales fueron diseñadas para obtener respuestas que nos permitieran detectar su interés hacia la educación de sus hijos. Al preguntar cuánto tiempo dedican para convivir y realizar actividades de recreación o de tipo escolar con sus hijos, mostraban sorpresa al darse cuenta que es muy poco el tiempo el que les dedican por estar ocupados con la manutención del hogar o por destinar tiempo a actividades personales (ver televisión, responder llamadas o mensajes en teléfonos portátiles o comunicarse a través de las redes sociales). También les resultó extraño y ajeno enterarse que no conocen nada acerca del tipo de actividades escolares programadas durante el calendario escolar o que tendrían que llevar el control de la libreta de tareas de su hijo.

Entrevista para padres

Nombre: ____________________ Edad: _________
Centro: _______ Curso: ________ Fecha: __________

El siguiente cuestionario es totalmente privado. Nadie de la clase conocerá lo que aquí se escriba. Por favor, contesta las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo se relacionan como familia?

2. ¿Cuánto tiempo pasa realizando actividades con su hijo(a)?

3. ¿Quién apoya realizando tareas escolares de su hijo(a)?

4. ¿Realiza actividades escolares con su hijo(a)?

5. ¿Qué libro lee con su hijo?

6. ¿Asiste a las actividades escolares de su hijo(a)?

7. ¿Está al tanto de las actividades programadas en el centro escolar?

8. Mencione algunas de este mes.

9. ¿Cuál es el compromiso que tiene para mejorar el desempeño académico de su hijo(a)?

10. ¿Revisa a diario y firma la libreta de tareas?

Sus respuestas coincidían con las que habían dado sus hijos. No está por demás decir que de los padres que no asistieron a la actividad seis de ellos argumentaron compromisos de trabajo (a pesar de que el registro de inscripción marca que las madres de familia en su mayoría se dedican a las labores del hogar) y tres ni siquiera se molestaron en comunicar su imposibilidad de asistir.

A los nueve padres que no asistieron a la actividad se les enviaron las entrevistas, de las cuales sólo se reenviaron siete con las respuestas solicitadas. Las entrevistas en sí arrojan como resultado la falta de atención en actividades escolares de los alumnos, la falta de participación y la desatención por parte de la familia.

En total son nueve los padres de familia que no saben cuáles son las actividades mensuales de sus hijos, no realizan actividades ni tareas con ellos y no firman la libreta de tareas.

Análisis de resultados

Como se ha señalado, para llevar a cabo el diagnóstico se empleó un diario de campo. El uso de éste se mantuvo durante todo el ciclo escolar y fue complementado con una entrevista a los alumnos, entrevista a padres de familia y a maestros, las cuales, después de ser analizadas, arrojaron resultados similares, pues en su mayoría coinciden en que el mayor porcentaje de alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, poco interés y atención, son aquellos que reciben escasa atención, dedicación o aportación de sus padres.

Como hemos dicho, los alumnos de 4º grado son 16, 6 mujeres y 10 hombres de los cuales el 80% presenta una desatención considerable a las actividades de clase y una renuente aceptación de los conocimientos que se les brindan de acuerdo con el grado y con la planeación que se presenta de manera semanal. Los alumnos además presentan un rezago educativo considerable, pues los conocimientos

que tienen corresponden a grados académicos inferiores, lo que obstaculiza el seguimiento de los contenidos propios del 4º grado. Paralelamente, manifiestan su deseo de que se les brinde mayor atención de sus padres y su desempeño académico se ve afectado por el descuido familiar que se ve reflejado en el salón de clases.

El grupo de cuarto grado presenta en general falta de atención en el hogar; les cuesta trabajo poner atención, ya que lo que ellos hacen al llegar al salón de clases es platicar acerca de cómo se sienten, sin deseos de aprender. En el diario que se usó se registraron varios comentarios de los alumnos en los que ellos mencionan que en su casa sus padres no les prestan atención por estar atentos al teléfono portátil, ocupados en las conversaciones de las redes sociales y otras aplicaciones del teléfono. Como consecuencia de ello, los niños no cumplen con tareas, no llevan los materiales indispensables para la escuela; en conclusión, el desinterés de los padres hacia los niños se ve reflejado en la falta de hábitos, el rechazo hacia el reglamento escolar y una notable práctica de valores éticos.

El análisis de las entrevistas a padres arrojó similares resultados a las aplicadas a los alumnos, pues las respuestas de los padres hacen ver que existe falta de atención hacia lo que hacen, quieren o aprenden sus hijos. La mayoría de los padres confiesa falta de tiempo y atención hacia sus hijos, que conocen poco o nada de las actividades escolares de los niños y que prestan más atención y tiempo a su teléfono celular en general.

De la entrevista semiestructurada realizada a los alumnos de 4º grado se obtuvo como resultado que nueve de los 17 alumnos no advierten interés en sus padres ni participan en las actividades escolares. La respuesta más común es que los padres se encuentran ocupados realizando otras actividades, que no los escuchan o que simplemente les piden que no los molesten. Del mismo modo sus respuestas coinciden en que desean pasar más tiempo con sus padres

y que desean tener más apoyo de su parte para poder realizar algunas actividades escolares. Estos nueve alumnos son los que presentan mayor problemática y requieren más apoyo en las actividades académicas. Son los alumnos que no llevan los materiales que se les piden, no realizan las tareas requeridas e incluso presentan falta de atención, desacato de reglas o desinterés marcado.

Los resultados de la entrevista, y según las respuestas que dan los alumnos, coincide con lo reflejado dentro del salón de clases y con el desempeño que tienen los alumnos. El caso más agudo lo presentan cuatro alumnos que refieren nulo apoyo y participación de los padres; en consecuencia, no cumplen con tareas e incluso confiesan su deseo de no ir a la escuela.

Por otra parte, se encuentran otros alumnos que siempre cumplen con sus trabajos, tareas y materiales. Este dato coincide con los padres que están presentes en las actividades que se realizan dentro de la escuela, acuden a las reuniones y están al tanto del desempeño por parte de sus hijos tomándose continuamente el tiempo para preguntar cómo van los avances de sus hijos en la escuela y si se requiere de algún apoyo o tarea específica. En la libreta de tareas, los alumnos registran diariamente las tareas y las lecturas que se realizan. Al revisar estas libretas se observa que los alumnos que tienen mejor desempeño en la escuela son aquellos cuyos padres les revisan la tarea y las lecturas.

Conclusiones

Para los estudiantes de educación primaria es de suma importancia el apoyo y el acompañamiento de los padres en su proceso educativo. En el estudio realizado pudimos darnos cuenta de que existe una intrínseca relación entre el aprendizaje que tienen los estudiantes y la atención y dedicación por parte de los padres. El apoyo familiar en esta

etapa de la vida es fundamental para que ese individuo sea en el futuro un sujeto con conocimientos sólidos e incluso pueda llegar a ser una persona que cuente con las herramientas suficientes que le permitan solucionar conflictos de la vida cotidiana. Con esto no queremos decir que un alumno que no cuente con el apoyo de sus padres no tenga la posibilidad de lograr una vida exitosa. Sin embargo, el estudio nos permite observar que los estudiantes que cuentan con el apoyo de sus padres, tanto en los aspectos materiales como sociales y afectivos, no presentan tantas dificultades en el aprendizaje. De tal modo que para que un modelo pedagógico como el que se implementa en el Centro Escolar "Hermanos Grimm" funcione, se requiere de la colaboración y el apoyo familiar. A pesar que el modelo pedagógico empleado en esta institución se basa en los principios rectores de la antroposofía (sabiduría del hombre) creada por Steiner y tiene como objetivo que el hombre sea capaz de percibir la realidad no sensible a partir del conocimiento del entorno, no es suficiente si carece de la participación familiar. En muchas ocasiones los padres de familia seleccionan la escuela a donde han de acudir sus hijos en virtud a la pedagogía que ahí se oferta. Consideran que el aprendizaje que tengan sus hijos depende del modelo educativo que se emplee en la institución elegida. Olvidan que las bases de la educación de los niños están en la familia. Por ello cuando se les pedía que tuvieran conciencia del tiempo que le dedican a sus hijos, no sólo para el estudio sino para diversas actividades, les sorprendía darse cuenta de que en realidad conviven poco con ellos.

En el estudio lo que realmente impactó fueron las respuestas de los alumnos que refieren la escasa atención que reciben de sus padres. Los alumnos perciben a padres enfrascados en actividades indolentes como estar abstraídos en los teléfonos celulares, ajenos a lo que sucede con sus hijos en la escuela o simplemente despreocupados por el aprendizaje de éstos. A pesar de que la escuela donde se lle-

vó a cabo el estudio cuenta con la infraestructura suficiente, tiene un modelo pedagógico que guía la práctica docente, además de grupos con pocos estudiantes, lo cierto es que no es ajena a las consecuencias de una situación de desinterés de los padres hacia los hijos. Cabe preguntar aquí si el afecto, la confianza y la capacidad emocional que deberían recibir los hijos en el seno familiar son determinantes para lograr aprendizajes escolares.

Referencias

Ausubel, D. P. (1997). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas.

García, B. A. (2002). *La influencia de la familia y el nivel de depresión hacia el consumo de drogas en los adolescentes en la Ciudad de México.* Tesis. México: UNAM.

Comisión Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos (s/f). *Glosario de Términos sobre Discapacidad*. México: Gobierno Federal. Disponible en: https://bit.ly/2WNwaBR

Lila, M. B. (2006). *Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia.* Barcelona: Pirámide.

López, I. R. (2004). La familia y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de educación. Universidad de Sevilla*. España.

Minuchin, S. (2004). *Familias y terapia familiar.* Barcelona: Gedisa.

Raparaz, Ch. y Naval, C. (2014). "La participación de las familias en la educación escolar", en *Catálogo de Publicaciones del Ministerio de Educación, cultura y deporte*. España.

Rodríguez Palmero María de la Luz. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Octaedro.

UNESCO. (2001). *Informe subregional para América Latina.* Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Valle, A. B. (1999). "Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual", en *Revista Latinoamericana de psicología*. Konrad Lorenz: Fundación Universitaria.

Filosofía de la educación y la llamada calidad educativa

Dr. Erik Avalos Reyes

Para Daniel Reyes Menera, in memoria.

La sociedad contemporánea ha sido rebasada en varios aspectos destinados exclusivamente a la formación de los sujetos; se puede recurrir a diversos diagnósticos y estadísticas elaboradas desde finales del siglo pasado y en el presente para poder confirmar lo anterior, sin embargo, salir un poco a la calle, platicar con niños y jóvenes sobre la perspectiva de su presente y su futuro puede brindarnos una idea clara y contundente de que no hay esperanza alguna para estas nuevas generaciones.

La violencia está colocada como una realidad y una categoría producida por los acontecimientos históricos, se coincide que esta práctica contemporánea es la responsable de la muerte de muchas personas –entre ellos, destacan niños y jóvenes– y, por tanto, de la exclusión de las sociedades actuales de ámbitos adecuados para crecer, desarrollarse y tener una vida digna.

La aparición de la tecnología ha trastocado de forma profunda la dinámica sociocultural e informática; resulta interesante pensar toda expresión tecnológica-informática como la semilla donde se gesta la ontología de la era actual, es decir, es en el desarrollo de esa práctica humana donde localizamos de forma categórica la nueva forma de concebirse de la especie, con la salvedad de que no es un horizonte en el que puedan caber todos los humanos.

Otro elemento básico para enmarcar los motivos de la desesperanza planetaria es el vinculado a la economía. Hace tiempo la dinámica planetaria tiene como columna vertebral las relaciones de valor mediadas por un mercado y la acumulación correspondiente al comportamiento de las mercancías; sin dudar de la importancia que ha tenido esta forma de regular las relaciones entre los humanos hay una pregunta frecuente: ¿qué importancia presenta la economía para la estructuración del sujeto? La respuesta es simple: es determinante, en lenguaje corriente, es de vida o muerte; se trasciende el asunto biológico de la existencia, con esta lógica existencial basada en el mercado se encuentra un ente biológico muerto y en plena utilidad para el movimiento económico.

Un factor determinante para sortear esa desesperanza actual es encontrar, comprender y vivenciar la acumulación de información y producción de los humanos durante toda la memoria que se tenga de ellos; la educación, como ideal y como institución, es el principio básico al que han recurrido todas las expresiones civilizatorias para permanecer y resistir el paso de embates infraculturales y dominantes. El auge de información, el otro mundo paralelo llamado internet, la rapidez con que la *opinionitis* y las certezas absolutas de la actitud científica se ponen en primera escena hacen imposible el ejercicio de la institución educativa.

Es evidente que la educación desde las políticas educativas está siendo rebasada con cada clic en la red, los guetos de información se han multiplicado y cada vez más los individuos deciden dónde y cómo alimentar su necesidad de ser educados, y no necesariamente ponen en primer lugar la oferta escolar, la formación de profesores y los ideales de egreso de cualquier programa educativo.

Es imperativo suponer que las prioridades de la educación –prácticamente de toda política educativa– se enfocan en la lectoescritura y en la adquisición del pensamiento abstracto; sin embargo, es importante pensar que estos

aprendizajes y conocimientos han cambiado de forma drástica en la época actual, es decir, se ha señalado párrafos arriba que la aparición de la internet ha provocado una renovación en la concepción del tiempo –y es importante decirlo ahora, en la apercepción de la memoria y sus implicaciones para la propia enseñanza– que implica directamente el cómo nos posicionamos de un estatus ontológico e histórico, cómo nos hacemos llegar nuestra humanidad y, con ello, el efecto que esta idea de lo temporal tiene sobre aquello que aprendemos, un para ¿qué sirve aprender en la época actual?, ¿el conocimiento posee un fin en sí mismo?, ¿la adquisición de información, de lenguaje, de educación realmente tiene un rumbo en esta era de crisis y cambios en el tiempo psicótico?: "¿Qué significará ser humano en la era de la inteligencia artificial? ¿Qué querría que significase, y cómo podemos hacer que ese sea nuestro futuro?" (Tegmark, 2018: 55).

Es el desarrollo de la llamada inteligencia artificial lo que cuestiona drásticamente las formas en que se propicia la adquisición de un desarrollo cognitivo por parte de la educación hacia los sujetos. Si por muchos años se pensó que el objetivo de toda política educativa y de sus instituciones radicaba en provocar en los infantes un desarrollo de su inteligencia, entonces la aparición –aunque en este momento es mínima– de la inteligencia artificial más allá de las aulas es una gran llamada de atención; se encienden los focos rojos, porque estas nuevas realidades ponen en entredicho esa gran importancia asignada a las escuelas y a los profesionales del magisterio, se ha demostrado que ya no es trascendental la educación y los programas para generar inteligencia y, siendo muy radicales, seguramente pronto serán innecesarios los humanos para los exclusivos elementos cognitivos: lectoescritura y pensamiento abstracto.

***

Son varios los autores que han señalado la importancia del ser y el lenguaje en el posicionamiento de los sujetos en la historia, desde Platón hasta Heidegger encontramos textos señalando la necesidad de que el ente se apropie de su ser y de que esto solamente se logra mediante la palabra; estas características son exclusivas para la integración cultural y el mismo desarrollo filogenético de nuestra especie, no de las comunidades de humanos perpetuando su cultura como modo de lograr el fin de no desaparecer mediante la trascendencia sublime de las artes o la ciencia.

Colocar de manera paralela la relación entre humano y lenguaje tiene por supuesto un avance significativo en la propia especie, el psicólogo ruso Vygotski aporta una producción conceptual en referencia a esta temática que mantiene aún su vigencia en las investigaciones actuales:

> *El pensamiento y el lenguaje son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana*. Si el lenguaje es tan antiguo como la conciencia, si el lenguaje es la conciencia que existe en la práctica para los demás y, por consiguiente, para uno mismo, es evidente que la palabra tiene un papel destacado no sólo en el desarrollo del pensamiento, sino también en el de la conciencia en su conjunto (Vygostki, 2001: 346).

Nótese cómo hay una suposición básica, la que señala que pensar y hablar corresponde a la conciencia misma; ese ha sido el eje, por lo menos desde el siglo pasado, para determinar las políticas educativas de los estados, la formación de los docentes, la articulación de los programas de estudio y las investigaciones en psicología y pedagogía; es decir, la columna vertebral de la hechura de los humanos se localiza en el aprendizaje del lenguaje como condicionante para pensar y a esto se le llama tener conciencia, por ello, esos aprendizajes son el objetivo de toda educación.

No es errada esa idea, puesto que en el desarrollo de nuestra especie ha existido una gran tradición oral que cul-

mina cuando se empieza a desarrollar la tradición escrita –nuestra época se encuentra en este momento– en sus diversas variantes: de las tablas de barro hasta el despliegue de hojas virtuales (hipertextos); sin embargo, asumir que es esencial para que el ente adquiera ser es algo exagerado para la época actual –y remito a la inteligencia artificial como ejemplo–, aunque esta idea sigue siendo una constante en los pensadores:

> La conciencia se refleja en la palabra lo mismo que el sol en una pequeña gota de agua. La palabra es a la conciencia lo que el microcosmos al macrocosmos, lo que la célula al organismo, lo que el átomo al universo. Es el microcosmos de la conciencia. La palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana (Vygotski, 2001: 346-347).

Llevar a la conciencia pensante a la comparación con el macrocosmos es interesante, solamente habría que demostrar cómo; seguramente, esa premisa corresponde más a la época de Vygostki que a conclusiones de sus investigaciones, sin embargo, ese tono en la educación sigue siendo vigente, de tal manera que se postula como un eje básico de ella para la enseñanza, de tal manera que se puede problematizar de otra forma: ¿qué implica preponderar al lenguaje, desde el ámbito educativo, como eje básico de nuestra especie?

***

Las escuelas nos condenan al exilio de lo racional, porque en ellas se repite lo que la sociedad más aprecia, las creencias y prejuicios suelen ser el pan de cada día, la diferencia estriba en hacer de ello una dinámica escolar, una constante de aprendizaje; no se piensa, se repite, nada es diferente, simplemente la reproducción del conocimiento acompaña la supuesta maduración cognitiva de sujetos desmembrados

de su propio sí mismo; la cultura es un emblema de obstrucción para todo aquel que decida pensar autónomamente.

¿Cuál es el punto de llegada para la educación y quienes participan en ella?, ¿la obtención de un diploma, de una profesión, de un reconocimiento? O existe algún otro fin que termina por darle sentido al aula y sus habitantes, los profesionales de la misma. Los docentes son los entes cuyo objetivo es amamantar la ilusión escolar, ¿el docente posee esa libertad para decidir la dinámica de lo enseñado? No, él exclusivamente se encarga de ser un instrumento mediador entre la norma y su imposición, en lo general, no se le pide que cuestione o modifique absolutamente nada, su acción está enfocada al supuesto de mantener el orden de los alumnos, así como satisfacer las exigencias de políticas educativas y familias de una sociedad valorada por su nivel de servidumbre.

Un actor esencial para esta dinámica escolar es el docente, el maestro es un parteaguas entre la esclavitud y la libertad, entre la ideología y la emancipación; de su formación depende el grado de transmisión de conocimiento que pueda tener con los alumnos y de su actitud la manera en que haga llegar dichos saberes; sin embargo, surge la pregunta: ¿cómo se hace un maestro?, ¿se llega al magisterio por vocación o profesionalismo? Lo evidente sería esto último, es decir, toda actitud docente ha de ser evocada desde la profesión misma, aprender técnicas de enseñanza y completarla con adquisición de conocimientos en una forma constante en los diversos centros de formación del maestro. La realidad es otra, suele exaltarse la vocación como categoría ontológica de la cercanía al magisterio, sin embargo, ese tema es muy espinoso, una intuición afectiva no puede culminar en un sinónimo de profesión, es decir, la vocación simplemente se queda en un deseo de ser algo, lo cual no implica que vaya de la mano con la formación profesional.

El docente posee un espacio esencial en la dinámica escolar, sin embargo, falta que se actualice mucho en los ám-

bitos educativos, en su deseo, en su profesionalidad para estar frente a una labor de formación hacia los nuevos sujetos, requiere una constante preparación para estar a la altura de la diversidad que llega al aula.

Un docente es un sujeto de la interdisciplinariedad cuyo objetivo es comprender al individuo desde horizontes variados y diseñar estrategias que le permitan enseñar los conocimientos necesarios para habitar el mundo desde una mirada propia, no basta con asumir que se dominan técnicas o alguna materia de manera escueta, se requiere un adiestramiento constante en la diversidad de saberes y, sobre todo, con la idea de que cada sujeto que llega al aula representa una perspectiva única de aprendizaje.

Son esas las expectativas que requiere cubrir un docente, no basta con asumir un corte meramente vocacional, resulta esencial cubrir la parte dedicada a la formación interdisciplinaria, es decir, todo docente ha de permanecer en un aprendizaje constante, un atreverse a saber que le permita estar fuera de la ignorancia y la pereza como condición para no permanecer en la ideología de las políticas de estado.

Es cierto que no cualquier sujeto decide llegar a la práctica en el aula, ya sea que se conciban como anormales o como necesitados de un pago para la supervivencia cotidiana; pero aparecen ahí, en ese espacio donde cada experiencia es esencial para algún sujeto en particular, son necesarias las diversas miradas que el docente pueda presentar; la escuela y sus profesores asumen el papel de ir más allá de la cotidianidad. Como se ha mencionado anteriormente, la familia desempeña un papel medular en la fabricación del individuo, ahora resulta necesario reconocer que es en la escuela y básicamente con la actitud del docente donde se refuerza esta construcción del sujeto, conocimientos y saberes que devienen con técnicas de aprendizaje.

***

Las diversas teorías que postulan principios y acciones que han de ser considerados para la educación de un sujeto están supeditadas a hablar del desarrollo infantil; la estructuración del sujeto en el mundo de la vida evidentemente se encuentra en su manera de apropiarse de sí mismo pero sin dejar de lado que la escuela juega un papel esencial en ello; resulta primordial determinar la o las formas en las que dicha persona obtiene un acercamiento a los objetos con los que se encuentra, a las tradiciones en las que se formó y sobre todo las condiciones en las que transforma su estancia en la cultura; es decir, conocer las condiciones o los medios mediante los cuales el sujeto aprende posibilita una apropiada implementación de estrategias de aprendizaje y adecuar la forma en la que los conocimientos han de ser presentados a los alumnos.

¿Cómo aprende el sujeto a aprender? Cuestión que inevitablemente ha consumido la vida de innumerables individuos a lo largo del desarrollo civilizatorio, propuestas que van y vienen, hipótesis investigadas a cada momento, modelos teóricos y prácticos que aparecen y desaparecen por temporadas en las instituciones educativas que, indudablemente, no tienen nada que ver con el ámbito cognitivo del aprender, sino con las posiciones políticas del estado ante la educación.

Resulta esencial hablar de los modos de aprendizaje y el impacto que guardan en la dinámica del sujeto y su comunidad porque la manera de perpetuar la cultura es conservando sus logros, problemas e invenciones, no hay mejor modo de lograrlo que mediante el ejercicio de los mismos por parte de sus integrantes, es decir, toda la información generada en ese núcleo cultural puede mantenerse al momento de ser aprendida y enseñada; aprender a aprender implica el ejercicio de enseñanza-aprendizaje mediados por instituciones culturales formales e informales con el

objetivo de desarrollar las habilidades reflexivas, teóricas y pragmáticas de un sujeto; resulta pertinente asumir que la forma en que aparece la escuela en el individuo será medular para que él adquiera un deseo de aprender, o el rechazo a todo intento de enseñanza institucionalizada.

Desde la teoría del conocimiento planteada en diferentes reflexiones se establecen tres formas por las que los sujetos pueden aprender –con ello, ser enseñados– de su entorno y desde sí mismos: la primera, es la empírica, donde los sentidos desempeñan un papel importante en la adquisición del conocimiento y el sujeto se dedica a sintetizar de manera inmediata todos los datos que le llegan a priori del mundo, Skinner (1994) asume que la percepción, entendida como la afectación que tiene un estímulo sobre cualquier parte de nuestro cuerpo, es suficiente para hablar ya de conocimiento, es más, sostiene en varios textos que es el único conocimiento posible, todo lo demás siempre será mirado con un sesgo de escepticismo; en la segunda, el sujeto recibe toda la herencia del conocimientos que se encuentran en su contexto epistémico y se denomina ideológica, debido a que él se dedica a recibir gran cantidad de datos ya elaborados por otros y a ordenarlos en prioridad de interés para poder procesar esa información cuando sea necesario ante problemas o temáticas que pueda codificar y decodificar en su entorno de una manera automatizada; resulta que la producción cultural manifiesta en las políticas de Estado se reproduce de tal forma que acaba por fusionarse con el "pensamiento" de cada individuo:

> ¿[…] cómo produce el efecto de creencia ideológica en una Causa y el efecto de interconexo de subjetivación, de reconocimiento de la propia posición ideológica? La respuesta a esto es, como hemos visto, que esta "máquina" externa de Aparato de Estado ejerce su fuerza sólo en la medida en que se experimenta, en la economía inconsciente del sujeto, como un mandato traumático, sin sentido (Žižek, 2007: 73).

Hay un reposicionamiento del sujeto en todo momento, vinculado exclusivamente a la dinámica inconsciente engendrada desde las relaciones del poder y el mercado, es decir, los movimientos corporales y de conciencia están predeterminados por un ente que, aparentemente, no tiene lógica, sin embargo, es la energía que mueve todas las relaciones sociales, sin dejar de lado la marcada insistencia e importancia que le otorga a la institución educativa.

La tercera, es donde el sujeto cuenta con procesos que le permitan reflexionar sobre lo que ocurre a su alrededor o en sí mismo, para producir nuevas categorías conceptuales que le permitan explicar de manera distinta una situación en particular, creando así nuevos marcos teóricos y prácticos.

Ante la complejidad de datos que ofrece el mundo empírico y la diversidad delirante de las ideologías en uso, se hace pertinente recurrir a los puntos de fuga, espacios de reflexión donde el lenguaje retoma su importancia debida, como una tecnología inventada por los humanos con la idea de tomar distancia de ese mundo ominoso de la naturaleza, pero también de una realidad psicótica, de mil lenguajes; se implementa un lenguaje abstracto para permitir agenciar la realidad propia del sujeto en medio de la cultura, de manera paralela se trabaja una identidad y un posicionamiento social.

Las formas antes descritas necesitan por lo menos tres condiciones básicas para poder operar, una de ellas es la que el psicólogo ruso Lev Vygotski denominó como zona de desarrollo próximo, que se puede sintetizar al entender que un niño parte en su adquisición de conocimientos desde una plataforma común de ellos y que ha sido obtenida desde su entorno, es decir, hay una influencia cultural anclada en un cúmulo de creencias básicas de la que él parte para empezar a trabajar sus posibilidades cognitivas:

> El pensamiento y la palabra no están cortados por el mismo patrón. En cierto sentido, hay entre ellos más bien una contradicción que una concordancia. La estructura del lenguaje no es el simple reflejo

> especular de la estructura del pensamiento. Por eso el pensamiento no puede usar el lenguaje como un traje a la medida. El lenguaje no expresa el pensamiento puro. El pensamiento se reestructura y modifica al transformarse en lenguaje. El pensamiento no se expresa en la palabra, sino que se realiza en ella. Por eso, los procesos de desarrollo de los aspectos semántico y verbal del lenguaje, dirigidos en sentido contrario, constituyen en esencia uno solo, gracias precisamente a sus direcciones opuestas (Vygotski, 2001: 298).

Resulta interesante cómo el lenguaje es el protagonista esencial de toda manifestación de aprendizaje, la cultura es una zona de desarrollo próximo que observa el pensamiento lingüístico como el fin de toda enseñanza, ella pone las dinámicas esenciales para la adquisición del lenguaje, sin embargo, es cada individuo el encargado de hacer el enlace, de desarrollar un lenguaje y un pensamiento para habitar este mundo de signos, de categorías conceptuales que nos transportan al mundo de encuentros con los otros sujetos lingüísticos y nos permite compartir todo tiempo de conocimiento, además de entablar diálogos para concretizar cada vez más nuestra realidad.

La segunda condición es la explorada de manera hipotética por Jean Piaget (2012), supone un paquete básico con el que todo sujeto nace para poder activar la maquinaria del conocimiento, cognitivamente todos tienen funciones mínimas y comunes que permiten, con el buen funcionamiento fisiológico, pasar de operaciones simples a abstractas, condición que debe cumplirse para poder acceder a la dialéctica enseñanza-aprendizaje, esta perspectiva biologicista siempre está muy cercana a la educación, sin embargo, no toca la parte anímica de la misma, la afectividad no encuentra aún su lugar en el desarrollo del sujeto, y la sociedad supone que es una parte medular en todo acto educativo del infante.

Finalmente, la tercera condición implica considerar al sujeto, precisamente, en su ámbito anímico, es decir, no basta con un contexto cultural y con un desarrollo cerebral, tam-

bién es esencial, como lo demuestra Freud, que las experiencias acumuladas por los sujetos en el inconsciente salgan y se verbalicen en la cotidianidad educativa:

> El ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad. En consecuencia, el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento, desposeerlo de su patrimonio, humillarlo, infringirle dolores, martirizarlo y asesinarlo (Freud, 2007/XXI: 108).

Por ello el imperativo educativo de no dejar de lado la temática anímica, hay una imposición de la pulsión –sobre todo la agresiva– por sobre lo racional; por lo que es de suma importancia la intervención de la escuela en esta distribución de la pulsión, finamente ella es la energía que posibilita toda disposición al sujeto, desde su desarrollo biológico, lingüístico hasta el racional –reflexivo–, al no descuidar este flujo de energía se persigue aprovecharlo para la creación y apropiación de conceptos que posibiliten el nacimiento de nuevas realidades.

La dialéctica aludida anteriormente ha de suponer que todo sujeto presenta distintas formas de apropiársela, es decir, ningún sujeto puede aprender de manera igual a otro y ningún individuo que pretenda enseñar puede hacerlo de manera igual ante la gran diversidad de personas existentes, es pertinente una educación pensada en la diversidad que representa cada sujeto y, a su vez, cada leguaje que se manifiesta en la cotidianidad del pensamiento; es claro que pretender la homogenización en la dinámica enseñanza-aprendizaje es una posición errónea, una revisión crítica de la historia pedagógica permite suponer que los dispositivos de enseñanza implementados bajo esa hipótesis de educación han logrado solamente instruir al sujeto, pero se descuida esa posibilidad llamada reflexión y, con ello, se disminuye

la opción de crear nuevas formas de entender la cultura o la nula intervención en problemas concretos en la cotidianidad del individuo que adquiere cualquier tipo de conocimiento en la escuela, a mayor apertura del pensamiento lingüístico y la diversidad en la escuela, mayor es la posibilidad de ampliar el horizonte de quienes participan en el ejercicio escolar.

Por ello, se deben voltear las miradas hacia los otros espacios que conforman la educación, pueden ser la calle, los laboratorios, los medios tecnológicos, los espacios virtuales y principalmente la relación establecida concretamente entre el alumno, el profesor y el conocimiento en el aula de clase, sobre todo pensando en comunidades educativas; vínculo afectivo establecido entre dos personas desarrolladas en grupo con un interés muy específico de enseñanza-aprendizaje focalizado en relación con un conocimiento; este horizonte afectuoso es una circunstancia que sin influir de manera directa en esa dialéctica sí la interviene:

> El niño necesita, pues, ser acogido; necesita que haya adultos que le ayuden a estabilizar progresivamente las capacidades mentales que le ayudarán a vivir en el mundo, a adaptarse a las dificultades con que se encuentre y a construir él mismo, progresivamente, sus propios saberes (Meirieu, 2001: 13).

El vínculo con la dinámica escolar a través de los otros resulta primordial en el desarrollo de aprendizajes, más allá de lógicas escolares y administración educativa, es esencial la relación que se establece entre humanos, un reconocimiento empático del otro que ha de ser el puente para hacer llegar los conocimientos.

La pedagogía entonces se desarrolla en el terreno afectivo de vínculo o ajuste para la transmisión de la actividad de dar y recibir. El hecho de que se trate de una transmisión signa esta práctica como una perpetuación de enseñanza-aprendizaje, suponiendo que toda experiencia educativa se da en un escenario donde cada acción es regulada por el libreto del conocimiento, ahí podemos hablar de una acción

reflexiva que da origen a nuevas posibilidades del sujeto; manifestaciones vivenciadas en la experiencia adquirida en las aulas y la producción de conocimientos.

En el fervor del progreso y de la ciencia, el método se extiende: el objeto de estudio debe ser encerrado y clasificado, los humanos serán clasificados según parámetros arbitrarios de salud-enfermedad. Surge el hospital psiquiátrico. La educación estará marcada por este acontecimiento, tanto la forma de practicarla como de pensarla y estudiarla. Pareciera que la moral de los sistemas dominantes promueve, transmite y asegura los modelos construidos de normalidad como imperativos del sujeto que se forja en la institución escolar. La pedagogía tendrá un lugar privilegiado en el aseguramiento y la transmisión del discurso médico-psicológico-moral de turno, implementados siempre desde las políticas educativas. El saber médico clasificará a los sujetos según sus parámetros de normalidad y evidentemente repercutirá en los paradigmas educativos. La normalidad es una construcción que responde a la moral de cada época. Hay un costado opaco en el lenguaje, desde el momento en que nombramos algo, eso se produce. Por años hemos caído en la trampa: hemos confundido lo normal con lo natural.

La idea de "normalidad" ha generado una violencia sin precedentes en la cultura occidental. La normalidad, viene de norma, supone un estado ideal, un modo de deber ser, un imperativo del ser. Con la normalidad vienen los desvíos de esa norma, y con los desvíos viene el campo de lo patológico. Nos movemos tan cómodamente en estas coordenadas. Localizar lo normal y diagnosticar lo anormal nos tranquiliza: ¡La enfermedad está tan fuera de nosotros! Encerrar al loco o al desviado, medicarlo y querer "corregirlo" nos asegura confortablemente en nuestra ilusoria "normalidad", y nos hace expertos; en la educación surgen categorías como educación especial, que sirve para excluir y abandonar a un grupo de sujetos, cada vez mayor, en el

espacio de la enfermedad cognitiva; entonces surgen noveles de aprendizaje y de adquisición de conocimiento, sin embargo, cada sujeto posee la potencia para llegar a esas categorías más allá de cómo sea clasificado, es decir, todos participamos de ellas, independientemente de cómo sean medidas por los defensores de la normalidad.

La educación al fiarse de modelos tal vez ha caído en esta lógica de establecer un parámetro general y aceptable de sujeto normal para poder enseñarle, es decir, esa pregunta de ¿cómo aprende el sujeto a aprender?, puede encontrarse acotada a la idea de sujeto que previamente ha sido delimitado por los supuestos generados a partir de la modernidad; precisamente la dialéctica pensada entre enseñanza-aprendizaje y trabajada desde ese horizonte afectivo desarrollado mediante *el performance educativo* que forja el profesor en el espacio de la clase; dejando de ver un sujeto modelo o alumno normalizado para dar paso a una dinámica que vea la diferencia de los sujetos en relación con la didáctica implementada para aprender, es decir, aparecen nuevas estrategias para activar la dialéctica que ya no busca un sujeto igual en todos los estudiantes, ve al sujeto que participa de conocimientos diversos, que han sido generados en la historia de las ideas, en correspondencia con formas distintas de aprender. Sin embargo, las políticas educativas no desisten e inventan categorías de análisis cada vez más complejas para justificar los modelos en la educación, este sería el caso de la llamada educación de calidad.

Es la calidad educativa un tope para poder comprender las nuevas dinámicas del aprendizaje y sus entrecruzamientos con las instituciones educativas, esa categoría irrumpe de manera torpe porque pretende una estandarización del acto educativo; en las políticas educativas se observa poca disposición para reconocer y aprovechar la capacidad cambiante del sujeto, su inteligencia, la conciencia está en un dinamismo y una plasticidad persistente;

entonces de la educación: sus políticas y sus supuestos de calidad, se esperaría una lógica dispuesta a jugar con la diversidad de aprendizaje, con las múltiples posibilidades de inteligencia encontradas en el aula.

Bibliografía

Freud, S. (2007/XXI). *El malestar en la cultura* (1930). Argentina: Amorrortu.
Meirieu, P. (2001). *Frankenstein educador*. Laertes: Barcelona.
Piaget, J. (2012). *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE.
Skinner, B. F. (1994). *Sobre el conductismo*. México: Planeta.
Tegnark, M. (2018). *Vida 3.0*. Madrid: Taurus.
Vygotski, L. (2001*). Obras escogidas II (Pensamiento y lenguaje)*. Madrid: Machado.
Žižek, S. (2007). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo veintiuno editores.

La educación ambiental en la escuela primaria

Mtra. Denisse Esther Negrete Herrera*

En la actualidad nos enfrentamos a una acelerada pérdida de la diversidad biológica, un deterioro de las diferentes áreas verdes presentes en la biosfera, elevada contaminación del suelo, agua y el aire. Como sociedad es necesario comenzar a realizar acciones que nos preparen para enfrentar este problema. Es por ello que brindar una educación ambiental en la escuela primaria no es una opción sino una necesidad, intentando lograr que los alumnos obtengan conocimientos de los problemas ambientales, para que a la vez tengan la capacidad de buscar soluciones para actuar a favor del medio ambiente. El proyecto propone estrategias para lograr el aprovechamiento de la basura generada en la primaria por medio de la separación, el reciclaje y la composta; siendo los alumnos quienes se encarguen de llevar a cabo el procesamiento de la basura.

1. Indispensable la educación ambiental en la escuela primaria

La sociedad requiere la creación de ambientes de aprendizaje para la mejora de la educación y así mejorar la calidad de vida. Se convierte en una importante necesidad enten-

* Egresada de la Maestría en Educación Básica, con especialidad en Manejo de conflictos en el aula (2016-2018), en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad, 161 Morelia. El presente trabajo de investigación se presenta para la obtención titulación de la misma. deni.negrete@gmail.com

der, estudiar, analizar y relacionar el entorno del alumno con los resultados del avance de su aprendizaje en el trabajo que se lleva a cabo en el aula de la escuela primaria.

En la escuela primaria se consolidan aprendizajes, de ahí la importancia de impartir educación ambiental como una asignatura más:

> La educación ambiental puede definirse como el proceso interdisciplinario para desarrollar ciudadanos conscientes e informados acerca del ambiente en su totalidad, en su aspecto natural y modificado; con capacidad para asumir el compromiso de participar en la solución de problemas, tomar decisiones y actuar para asegurar la calidad ambiental (Camacho y Lancheros, 2008: 3).

Buscar que desde el nivel básico los alumnos conozcan el medio ambiente, sintiéndose parte de él y tener el conocimiento de cómo se ha ido modificando a través de los años y las acciones de la sociedad que han impactado de manera negativa así como las formas y acciones que podrían mejorar el ambiente.

La educación ambiental se enseña con base en acciones claras y que tengan continuidad cuidadosamente programada. No quiere decir que sea planificación rígida, pues arranca a partir de problemas reales planteados por el entorno inmediato y por la biosfera en su conjunto.

Primeramente se delimitó el concepto de medio ambiente como:

> El conjunto, en un momento determinado, de los aspectos físicos, químicos y biológicos, y de los factores sociales y económicos susceptibles a tener un efecto directo o indirecto, inmediato o a largo plazo, sobre los seres vivos y a las actividades humanas (Giordan, 1999: 76).

Desde pequeños comenzamos a reconocer la basura como todo lo que ya no nos sirve o pierde la función para lo que fue adquirido, sin embargo, es difícil saber qué hacer exactamente con ella.

La basura es todo aquel objeto considerado como desecho y que se necesita eliminar, se considera como un producto de las actividades humanas al cual se le considera sin valor, "la palabra proviene del latín *versūra*, significa barrer, por eso se puede decir que el significado es lo que se ha barrido" (Calixto, 2012: 4), tomándolo como una forma de explicar que se debe recoger y buscar qué hacer con ese desecho.

¿Qué hacemos entonces con la basura? El correcto tratamiento de residuos es esencial tanto para su aprovechamiento como para su eliminación, con el mínimo impacto en el medio ambiente. Reciclaje es el proceso simple o complejo que sufre un material o producto para ser reincorporado a un ciclo de producción o de consumo, ya sea éste el mismo en que fue generado u otro diferente. La palabra "reciclado" es un adjetivo, el estado final de un material que ha sufrido el proceso de reciclaje. Durante años se han elaborado campañas donde intentan trasmitir el mensaje del cuidado del medio ambiente a nivel global, sin embargo en el sistema educativo mexicano no se le ha dado prioridad.

El plan de estudios 2011 de educación básica (SEP, 2011a) enlista las características del perfil de egreso del estudiante. Específicamente se maneja en dos de éstas con puntos relacionados para la formación de ciudadanos responsables en él entorno natural, los cuales pretenden que el estudiante interprete y explique procesos naturales para la toma de decisiones así como que promueva y asuma el cuidado del ambiente para favorecer un estilo de vida activo y saludable.

En sus estándares, para los estudiantes que cursan primer y segundo año con la materia de "Exploración de la naturaleza y la sociedad" pretende únicamente que el niño observe e indague acerca de lo que ocurre en su entorno natural. No es hasta tercer año con la asignatura de "La Entidad donde vivo" que hace referencia a que el niño adquiera un sentido de pertenencia en los distintos niveles

sociales y así reconozca las relaciones que ha tenido el ser humano con su medio y al mismo tiempo contribuya a la formación de ciudadanos que participen de manera informada en la valoración del cuidado del ambiente.

En los años siguientes con la asignatura de "Ciencias Naturales" exclusivamente se abordan temas sobre la cultura de prevención para la toma de decisiones responsables e informadas a favor de la salud y el ambiente.

La Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección del Ambiente (LGEEPA) cita que "se debe contribuir a que la educación se constituya como un medio para elevar la conciencia ecológica de la población [1988] consolidando esquemas de comunicación que fomenten la iniciativa comunitaria" (2001: 43). También se debe promover la incorporación de contenidos ecológicos en los diversos ciclos educativos, especialmente en el nivel básico, así como la formación cultural de la niñez y la juventud. Debe motivarse a que se desarrollen planes y programas para la formación de especialistas en la materia en todo el territorio nacional y para la investigación de las causas y efectos de los fenómenos ambientales.

Cuello Gijón (2003: 56) menciona que la Educación Ambiental (EA) pretende, en la mejor de las opciones, crear las condiciones culturales apropiadas para que tales problemas no lleguen a producirse o lo hagan en tal medida que sean asumidos naturalmente por los propios sistemas donde se producen. Aun así y dadas las delicadas condiciones en que se encuentran muchos de nuestros recursos, la EA intenta también atender los problemas en sus fases finalistas, asumiendo y desarrollando procesos educativos hacia la corrección o la eliminación de las consecuencias negativas que tales comportamientos generan en el entorno.

La gestión ambiental trata de un conjunto de decisiones y actividades derivadas, que se orientan al manejo adecuado del ambiente, de las relaciones sociedad-naturaleza

(SEP, 2002: 29) y se requiere de una efectiva participación social. Por lo mencionado anteriormente, se pretende que por medio de esta propuesta se fomente una verdadera educación ambiental para la participación activa de los ciudadanos para mejorar los problemas ambientales existentes en nuestro alrededor, en específico el tratamiento de la basura.

2. La Escuela Primaria

La intención de la propuesta es desarrollar en los niños una conciencia por el cuidado y la protección del medio natural, a través de diferentes actividades que brinden a los estudiantes información necesaria para conocer las problemáticas ambientales que los rodean, y así tengan las herramientas fundamentales que los ayuden a encontrar las posibles soluciones.

El proyecto se trabajó con la metodología de la investigación-acción, se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. El método de investigación-acción en educación replantea la figura del docente como un profesional capaz de observar, indagar y reflexionar sobre su práctica, convirtiendo sus escuelas o aulas en centros de indagación auto reflexivos.

El proyecto se basó en actividades que fueran transversales y se trabajaran diariamente, con planeaciones flexibles donde el docente tuviera un papel de guía activo, impactando con el ejemplo de conciencia ecológica. En el siguiente apartado se hace referencia al contexto donde se implementó el proyecto, para conocer sus características y la forma en que se fue desarrollando.

3. El diagnóstico

La escuela primaria donde se llevó a cabo el proyecto de intervención se localiza en la comunidad de Pontezuelas Municipio de Charo perteneciente al estado de Michoacán. Los instrumentos que fueron utilizados para realizar esta investigación son una recopilación de test que fueron diseñados por Alberto R. Otero, los cuales se pueden encontrar en su libro *Medio ambiente y educación* (1998: 34), éstos tienen como finalidad recabar información acerca de algunas acciones de los alumnos, padres de familia y profesores que llevan a cabo ante situaciones del cuidado de la naturaleza y los problemas ambientales que detectan, así mismo buscar estrategias que nos permitan crear conciencia por medio de la educación ambiental.

Pontezuelas es una comunidad pequeña con alrededor de 200 habitantes, se encuentra a media hora de Morelia, capital del estado; cuenta con todos los servicios públicos tales como drenaje, agua potable, electricidad y trasporte público. Se conoce principalmente por el turismo que ofrece al tener lugares de descanso con diversas atracciones y contar con un clima fresco al encontrarse en una zona boscosa.

La comunidad no cuenta con un depósito de basura cerca, el más próximo se encuentra en la localidad de Charo. El camión de la basura pasa una vez a la semana. Se puede observar basura en las calles y en el bordo de la carretera, las personas reúnen montones de basura fuera de sus casas, esta es una característica general de comunidad.

La escuela "Ignacio Zaragoza" está ubicada al borde de la carretera en el kilómetro 25 de la carretera Morelia-Mil Cumbres, cuenta con un área territorial amplia, tiene tres construcciones de concreto, dos salones de aproximadamente cinco por cinco metros y uno más pequeño usado como biblioteca, una cancha de baloncesto, jardineras y un patio trasero con pasto y árboles, donde existe gran cantidad de basura acumulada.

La gente de la comunidad utiliza el arroyo para tirar desperdicios orgánicos, animales muertos, botellas de plástico y de vidrio, llantas, plásticos, etc., esto también ocurre en la parte delantera de la escuela ya que se encuentra también cubierta de basura.

Se puede apreciar que cuando hablamos de basura podríamos citar: "Hasta hace no mucho se utilizaba el concepto *basura*, que designaba a todo aquel material considerado desecho que se necesitaba eliminar o poner lo más lejos posible de nuestro hogar" (Otero, 1998: 22). En este sentido se habla en la descripción.

La cancha de baloncesto que también tiene uso de patio cívico, se encuentra completamente sucia con basura en la superficie, y en una de sus esquinas existe basura acumulada, puesta ahí de forma intencional para ser quemada por los padres de familia una vez que alcance una cantidad considerable. En el interior de los dos salones utilizados como aulas de clases, se encontró basura acumulada en los rincones, así como diversos materiales acomodados uno sobre otro aparentemente sin ninguna utilidad prevista.

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2010) fueron registradas en México 112 millones 322 mil 757 toneladas de residuos: 57 millones 464 mil 459 por hombres y 54 millones 858 mil 298 por mujeres; es decir, cada mexicano generó poco menos de un kilogramo de residuos al día.

Bauman (2007: 63) menciona que la naturaleza del hombre pudiera ser consumista pero lo ha hecho de forma tan banal y trivial que lo a desvalorizado sin saber que lo que consume proviene de la misma naturaleza, y es que consumir se ha vuelto una actividad tan común para la sociedad moderna que ya no se detectan las consecuencias de estas acciones.

En el diagnóstico se observó que no se cuenta con depósitos para la basura: "La importancia de los botes de basura, aunque parezca insignificante, termina por marcar importantes diferencias en el panorama total de los hechos por la relevancia de su uso" (Riera, 2009: 26). Buscar una herra-

mienta que nos ayuda a almacenar la basura resulta muy útil al iniciar con la conciencia ambiental en el alumno.

Además tiene un significado para el conocimiento del alumno al identificar que la basura tiene un lugar específico donde debe ir. ¿A dónde va la basura después de almacenarla en un bote en la casa? Sacas la basura para que se la lleve el camión. En esta referencia los alumnos contestaron en un 100% que no lo hacen, esto podría estar relacionado con la hora en la que pasa el camión, pues es en horario escolar, jueves por la mañana, por lo tanto, se pude inferir que sería difícil que ayudaran con esta tarea. Separar la basura en orgánica e inorgánica es lo específico en el tercer rubro. Se piensa que

> La basura empieza cuando encuentra que algo ya no le es útil, y termina cuando deposita ese "algo" en una bolsa de plástico y lo saca de su casa. Sacar la basura parece algo sencillo: puede dejarla en la calle, arrojarla a un terreno baldío, entregarla a un camión recolector o dársela directamente al barrendero (Callado, 2013: 41).

Se cree que no es necesario separar la basura únicamente juntarla toda y trasportarla a otro lugar, lo cual no ayuda demasiado a hacer lo correcto con ella.

Al saber que los alumnos no lo hacen se puede suponer que es por falta de conocimiento sobre la basura orgánica e inorgánica o simplemente porque es algo que no acostumbran, y no reconocen la vital importancia de este procedimiento que aunque es sencillo tiene bastante impacto en el buen uso e incluso aprovechamiento de la basura.

La información que poseen los alumnos sobre temas directamente relacionados con la contaminación y producción de basura es vana creando la necesidad de investigar a través de la televisión, libros u oralidad con otras personas.

Esto significa que los estudiantes carecen de los conocimientos necesarios o necesitan ser constantemente abordados con el propósito de mantener y desarrollar una actitud ambiental positiva.

4. Plan de acción

A partir del diagnóstico anterior se determinó conocer la forma de lograr que el alumno sea capaz de identificar el daño que ocasiona el mal aprovechamiento de la basura en el medio ambiente que lo rodea y que a partir de conocimientos concretos se puede realizar acciones específicas que le permitan cuidar y respetar el ambiente para demostrar así el impacto de la educación ambiental en la escuela primaria.

¿Cómo las actividades de reciclaje permiten el tratamiento de basura en la escuela primaria "Ignacio Zaragoza" de la comunidad de Pontezuelas, municipio de Charo Michoacán? La intención es que por medio de estrategias didácticas basadas en un enfoque constructivista en la dimensión ambiental se logre que el alumno construya conocimientos que le permitan a su vez accionar a favor de la reducción, reutilización y reciclaje de la basura.

Objetivos: Promover una cultura de correcta separación de residuos orgánicos e inorgánicos; brindar a los alumnos los conceptos necesarios para realizar un reciclaje en la escuela; facilitar el recogido de la basura orgánica por medio de una composta; colocar los contenedores necesarios para que los estudiantes pongan en práctica la correcta separación de residuos y realicen reciclaje; e incluir a la escuela en un programa de reciclaje. Se llevaron a cabo tres estrategias:

1. Hemos perdido el rumbo: el objetivo es que el alumno conozca la manera de separar la basura, reducir la producción de ella y formas de reutilizarla.
2. Pidiendo ayuda a la tierra: se espera que se conozca la forma de reciclar la basura orgánica por medio de una lombricomposta.
3. Ayudando a la tierra: conocer la forma de reciclar la basura inorgánica, separarla y buscar la manera de reciclarla o reutilizarla.

Para iniciar con las actividades planeadas se utilizó el espacio del aula de clases, acomodando las bancas en un semicírculo con el apoyo del cañón se proyectó un video titulado *Más planeta que basura* (Díaz, 2017), donde se puede observar cómo se ha incrementado la basura en los últimos cien años; es una proyección corta de 8 minutos, hace énfasis en la pregunta ¿Qué pasa con nuestra basura? Obteniendo como respuesta final: nada, no pasa nada solamente se queda ahí esperando que con el paso del tiempo se degrade.

Se proyectaron algunas imágenes el centro de la ciudad de Morelia donde se observan las calles llenas de basura (tomadas después de alguna manifestación), y finalmente algunas fotografías de la comunidad, en cada una de ellas rodeamos con colores los espacios donde había basura, se pudo identificar que era bastante la basura.

En una sesión posterior se abordó el contenido conceptual de la basura orgánica y la inorgánica, dando ejemplos de separación y haciendo algunos ejercicios con dibujos. Se formaron dos equipos que se encargaron de juntar la basura en la escuela después del recreo y ponerla toda en una caja, posteriormente habría que separarla.

Durante las siguientes sesiones de la estrategia "Hemos perdido el rumbo" llevaron a cabo limpiezas cotidianas en la escuela primeramente para mantenerla limpia y en segundo lugar para hacer la separación de basura de una forma correcta se formaron equipos para que participaran todos los alumnos cuidándose unos a otros verificando que la basura estuviera en el bote correcto.

Las siguientes estrategias "Ayudando a la tierra" y "Pidiendo ayuda a la tierra" se fueron trabajando de manera conjunta con las limpiezas de la escuela. Al iniciar las limpiezas escolares, la primera actividad en conjunto fue crear la composta y que se debía trabajar rápidamente para tener un lugar donde la basura orgánica comenzara su descomposición.

Durante la conferencia se explicó cómo funcionaba y los cuidados que se debían tener con las lombrices, deben ser alimentadas lo que es perfecto ya que eso incentivó a todos a separar la basura y así identificar de manera específica lo orgánico para la composta.

Así que se buscó un espacio abierto y se colocó un poco de tierra con hojas secas y las lombrices, comenzando así la composta en la cual los niños ponían los desperdicios orgánicos y daban el cuidado que necesitaba, siendo una actividad en la cual participaron los padres de familia y los alumnos. Para la actividad de la basura inorgánica rápidamente se comenzaron a llenar los botes con una gran cantidad de basura, se hizo la separación de las botellas de PET para hacer botes de recolección, se lograron hacer cuatro botes de basura. Se trabajaron con algunas manualidades con las bolsas de Sabritas y con el papel de los libros se hizo un librero. La cantidad de basura que se juntaba era abundante para reciclarla en su totalidad por lo cual entramos al programa ECOCE:

> [...] asociación civil sin fines de lucro fundada en 2002, cuyos objetivos son ambientales y administra un fondo creado por las empresas asociadas, con el cual opera el primer Plan Nacional Voluntario de Manejo (ACOPIO) de los Residuos de Envases de PET de las empresas envasadoras agremiadas y que representan el 61% de los usuarios de estos envases. ECOCE está conformada por 30 grupos y más de 60 marcas de la industria productora de refrescos, aguas carbonatadas, aguas purificadas, de condimentos y alimentos (ECOCE, 2012: 2).

La escuela se inscribió en el eco-reto, que es un programa de recuperación de residuos de envases y empaques en escuelas públicas y privadas, de cualquier nivel se recuperan los residuos de envases de PET, PEAD, PEBD, BOPP, aluminio y hojalata para su reciclaje. El programa opera durante el ciclo escolar, e incluso puede ser también en vacaciones.

> ECO-RETO fomenta la educación ambiental, promoviendo la recuperación de residuos de envases y empaques, enseñando al equipo directivo, alumnos, profesores y personal a manejar correctamente sus residuos de envases y así contribuir al cuidado del medio ambiente (ECOCE, 2012: 6).

Al unirnos al programa se proporcionaron cinco costales para separar la basura inorgánica, se dio la explicación a los alumnos y trabajamos sobre la marcha para separar todos los residuos. Al inicio de cada mes recogen lo que se recolecta y al final del ciclo escolar se paga por kilo lo juntado. Se implementaron limpiezas en la escuela y en la comunidad, se trabajó de manera conjunta con los padres de familia y poco a poco comenzamos a juntar bastante basura con apoyo de todos.

5. Resultados finales

Fue enriquecedor para la escuela poder aprovechar y reciclar toda la basura en la comunidad ya que el impacto rebasó la institución para llevarlo a un nivel más grande, ya que fue mucha la cantidad de basura que se pudo reciclar.

Los padres de familia intervinieron de una forma muy participativa estando al cuidado de la composta y recolectando la basura inorgánica para separarla y meterla en los contenedores. Surgió un proyecto alterno para utilizar el abono que saldría de la composta un pequeño huerto escolar del cual los alumnos y padres de familia se hicieron cargo.

El centro escolar recicla la mayoría de basura que se produce en la escuela y en la comunidad, llegando así a fomentar un cambio en el pensamiento y actitudes de los niños y padres que participaron promoviendo así una actitud ambientalista para el cuidado y protección de la naturaleza.

Poner en práctica estrategias con temas de la naturaleza y los problemas ambientales, con un eje central en la comprensión de la importancia y protección que requiere el medio ambiente, se fomentó una educación ambiental, que dio inicio a un pequeño cambio en el pensamiento y actitudes de los niños en favor del ecosistema.

Entre más conocimientos tienen los estudiantes sobre la naturaleza y los problemas ambientales que están presentes en su entorno, se genera una mejor conciencia ambiental y por consiguiente los individuos tendrán mejores herramientas para actuar y hacer frente a estos problemas.

Es necesario que los programas sociales relacionados con la temática ambiental tengan una mejor difusión por parte de los representantes de la población michoacana así como de los medios de comunicación para informar a la sociedad y promover una verdadera participación colaborativa y efectiva que ayude a mitigar estos problemas.

Informar, capacitar, orientar y sensibilizar a través de las estrategias pedagógicas como son las conferencias, la resolución de los problemas ambientales, los debates y discusiones, juegos y participaciones activas, generan un cambio en las actitudes de los diferentes grupos sociales en beneficio del planeta.

Es necesario buscar la gestión y la integración de programas que ayuden a las escuelas primarias con el aprovechamiento de la basura ya que pueden hacer cambios realmente importantes que generen aprendizajes significativos en los alumnos, padres de familia y docentes.

Referencias

Bauman, Z. (2007). *Vida de Consumo*. Fondo de Cultura Económica: México.

Calixto Flores, R. (2012). "Investigación en educación ambiental", en *Revista de investigación educativa.* Vol. 17, no. 55.

Callado, S. (2013). "Niños y naturaleza: una relación saludable", en *Educación ambiental*, disponible en http://inspira.fundrogertorne.org/salud-infancia-medio-ambiente/2013/06/11/ninos-y-naturaleza-una-relacion-saludable/ (Recuperado el 15 de mayo de 2017).

Camacho, J. E. y Lancheros, A. G. (2008). *La creación y uso de programas de educación ambiental es un elemento clave para la implementación efectiva de un sistema de gestión ambiental*. México. Disponible en http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/nova/article/view/396/1156

Cuello Gijón, A. (2003). *Problemas Ambientales y Educación Ambiental en la Escuela*. UNESCO.

ECOCE. (2012). "Uniendo fuerzas construimos un futuro sustentable", disponible en *ECO reto* https://bit.ly/2MsgGQ7 (Recuperado el 23 de marzo de 2017).

Díaz, G. (2017). *Más planeta que basura* [Película].

Giordan André, Souchon Achristian. (1997). *La educación Ambiental: Guía Práctica.* Diada Editorial: España.

INEGI. (2010). *Censos de conteo y población de viviendas.* Recuperado el 13 de marzo de 2018, de Censo de población y vivienda 2010.

LGEEP. (2001). Semarnat: México.

Otero, A. R. (1998). *Medio ambiente y educación*. Novedades Educativas: Buenos Aires.

Riera, L. (2009). "La educación ambiental: un reto pedagógico y científico del docente en la educación básica", en *Lauros Revista de Educación*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Venezuela.

SEP. (2002). *La Educación Ambiental en la Escuela Secundaria: Guía práctica*. México.

SEP. (2011a). *Plan de Estudios 2011*. México.

Referencias complementarias

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación educativa. Guía Práctica.* Ediciones CEAC: Barcelona.

Briones, G. (2004). *Metodología de los estudios evaluativos*. Instituto de Sociología: Santiago de Chile.

Cano Sterling, L. C. (2012). *La Educación Ambiental en la Básica primaria: perspectivas desde la teoría ecologica de Urie Bronfenbrenner*. Universidad Nacional de Colombia, disponible en https://bit.ly/2OZHcSM

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill: USA.

Miranda López, A. del C. (2014). *Educación ambiental en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Primaria, Secundaria y Preuniversitario*. Universidad de Ciencias Pedagógicas, disponible en https://bit.ly/2JPPVnf

SEDESOL. (2005). *Dirección General de Equipamiento e Infraestructura en Zonas Urbano-Marginadas*. Sedesol: México.

SEMARNAT. (1997). *Estadísticas del Medio Ambiente*. Semarnat: México.

SEP. (2011). *Programas de estudio*. SEP: México.

_____(2016a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, disponible en http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mx_1150.pdf

_____(2016b). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: SEP.

SEP. (s./f.). Subsecretaría de Educación Básica, disponible en http://cosdac.sems.gob.mx/web/

Tserej Vázquez, O., & Febles Elejalde, M. (2014). "La escuela cubana como contexto para el correcto desarrollo de la percepción ambiental", en *Revista Complutense De Educación*, *26*(1), disponible en https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/42335

Calidad y evaluación.
Filosofía de la educación en el devenir del docente,
de Francisco Guzmán Marín,
Pedro Alejandro Tena Moreno,
Fidel Negrete Estrada,
Ana Gabriela Núñez Mejía,
Erik Avalos Reyes
y Denisse Esther Negrete Herrera,
se terminó de imprimir
en el mes de noviembre
en los talleres gráficos de:



MMXIX











ISBN: 978-607-98630-0-5